درجة ممارسة معلمي الصّف الأول لمسارات التّدريس الفعّال للقراءة.

The Degree of Practicing Effective Reading Strands by First Grade Teachers

إعداد

هناء محمد أحمد اخميس

إشراف:

الأستاذ الدّكتور :غازي جمال خليفة

قدّمت هذه الرّسالة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص المناهج وطرق التّدريس

قسم:الإدارة والمناهج

كلية:العلوم التّربوية

جامعة الشّرق الأوسط

الفصل الدّراسي الثاني

أيار / 2015

ب

تفويض

أنا هناء محمد اخميس، أفوّض جامعة الشّرق الأوسط للدّراسات العليا بتزويد نسخ من رسالتي ورقيًا وإلكترونيًا للمكتبات، أو المنظمات، أو الهيئات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاسم: هناء محمد أحمد اخميس

التاريخ: 26 / 5 / 2015

التوقيع: ....

ج

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة (درجة ممارسة معلمي الصف الأول لمسارات التدريس الفعّال للقراءة)

وأجيزت بتاريخ: 26 / 5 / 2015

أعضاء لجنة المناقشة:		التوقيع:
أ.د غازي خليفة	رئيسًا	
أ.د محمود الحديدي	عضوًا	
أ.د "أمين بدر" علي الكخن	ممتحنًا خارجيًا	

الشّكـر والـتقدير

لله الحمد والشكر من قبل ومن بَعد. فبعدَ أن وفقني الله بإنجاز هذه الدراسة، يسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى أستاذي الفاضل الدكتور غازي جمال خليفة الذي كان نعم الموجه والمشرف بماقدمه من توجيهات وإرشادات وبما منحني من وقته الثّمين لتفضله بالإشراف على هذه الرسالة، كلّ الشكر والتقدير لعطائك المتواصل، وجهدك الدؤوب، أدعو الله أن يبارك في عمرك .

وأتقدم بالشكر لأعضاء لجنة المناقشة :الأستاذ الدكتور: "أمين بدر"علي الكخن، والأستاذ الدكتور:محمود الحديدي على تفضلهم لقبول مناقشة هذه الرسالة، وستكون ملاحظاتهم محط اهتمامي لإثراء هذا العمل المتواضع.

كما لايفوتني أن أشكر الأساتذة الأفاضل في كلية العلوم التربوية في جامعة الشّرق الأوسط بكل ماقدموه لنا من تجاربهم الغنية وخبراتهم الطّويلة في مجال التربية والتعليم .

الإهــداء

أهدي هذا المجهود إلى:

والدتي .... التي تحملت أعباء تربيتي .

والدي .... الذي أعطاني الثقة والأمان.

زوجي........ الذي واكب عملي خطوة بخطوة .

أبنائي ..... محمد، لميس، وايلينا، حماهم الله ...

أخي وأخواتي....... من تحلو الحياة معهم.

أعمامي وجدتي .... الذين أفتقدهم – رحمهم الله–.

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

درجة ممارسة معلمي الصّف الأول لمسارات التّدريس الفعّال للقراءة

إعداد

هناء محمد أحمد اخميس

إشراف:

الأستاذ الدّكتور: غازي جمال خليفة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي درجة ممارسة معلمي الصف الأول لمسارات التدريس الفعّال للقراءة. ولتحقيق هدف الدراسة اختيرت عينة من معلمي الصف الأول الأساسي في المدارس الحكومية لمديرية التربية والتعليم لواء القويسمة، بلغ عدد أفرادها خمسين معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة البالغ (160) معلمًا ومعلمة، كما قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة اشتملت على خمسة مسارات (الوعي الصّوتي،الصّوتيات،الطّلاقة،المفردات،الفهم القرائي) وتم التأكد من صدقها وثباتها.

وباستخدام النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية،والإحصائي (ت)(t – test) لعينتين مستقلتين ، واختبار مان وتني(Mann witney)، وكشفت الدراسة عن النتائج التالية:

أ- جاءت درجة ممارسة المعلمين لمسارات التدريس الفعال للقراءة في جميع المجالات مرتفعة .

ب- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∞=0.05) في درجة ممارسة معلمي الصف الأول الأساسي لمسارات التدريس الفعال للقراءة تبعاً لجنس المعلم ولحجم الصّف.

الكلمات المفتاحية:

درجة الممارسة ، مسارات تدريس القراءة، معلمو الصف الأول .

The Degree of Practicing Effective Reading Strands by First Grade Teachers

Prepared by: Hanaa Mohammad Ekhmais

Supervised: Prof. Dr.Ghazi Jamal Khaliefeh

ABSTRACT

This Study aimed at invistigating the degree of practicing effective reading strands by first grade teachers. A random sample of (50) first grade teachers was chosen from the public schools at the Qweismeh Directorate.

The researcher developed an observation card of (31) items . Its validitiy was assured ,and its reliability was calculated which was (0.80) using Holsti formula .

Using percentages, means , standard deviations ,t-test for independent samples and Mann Witney test.The study showed the following results:

- The teachers degree of practicing effective reading strands by first grade was high in all strands.

- There were no significant differences in the practicing degree of effective reading strands by the first grade teachers due to their sex and due to the class size.

Key Words:

Practicing Degree, Reading Strands, First Grade Teachers.

الفصل الأول

خلفية الدّراسة وأهميتها

مقدمة:

إنّ أول آية نزلت على الرسول الكريم محمد– صلى الله عليه وسلم– بدأت بكلمة (اقرأ) في قوله تعالى"اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴿1﴾ خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ "﴿٢﴾ ثم كرّرها عزّ وجل في قوله"اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ"﴿3﴾.(العلق:3) مما يؤكد أهمية القراءة في الحياة اليومية، فمن خلالها يتم تعلم اللغة لضرورتها في الاتصال والتّواصل مع الآخرين في عالم الانفجار المعرفي والتكنولوجي و المعلوماتي، مما يتطلب من الأفراد بشكل عام والمعلمين بصورة خاصة اكتساب مهارات في القراءة ومعرفة استراتيجياتها لمواجهة تعدد اللغات وانتشار العامية، ولإنشاء جيلٍ واعٍ ومدركٍ لما يدور حوله. لذا، على المعلمين امتلاك الكفايات والمهارات والوسائل التي تنمي قدرات تلاميذهم القرائية بدءًا من مرحلة رياض الأطفال والتّركيزعليها في الصّف الأول الأساسي الذي يعتبر أهم مرحلة عمرية لتعلّم الحروف المنطوقة والمكتوبة.

ولتفادي مشكلة الضعف القرائي، لا بد للمعلمين من إدراك مسارات القراءة لزيادة مقدرة الطّلاب على الفهم والإدراك والرّبط والاستنتاج واكتساب مهارات تفكيرٍ عليا بقدراتٍ تفوق غيرهم من الطّلاب الذين لم يتمكن معلموهم من تدريسهم بهذه المسارات التي تزيد من فاعلية القراءة ألا وهي(Nguyen, 2013)

- الوعي الصّوتي (الإدراك الفونيمي)(phonemic awareness)
- الصّوتيات (Phonics)

- الطّلاقة (Fluency)
- المفردات(Vocabulary)
- الفهم القرائي(Comprehension)

إنّ المعلّم النّاجح من وجهة نظر الباحثة هو الذي يمتلك هذه المسارات ويتمسك بها، ويتخذها وسيلة لتحسين مستوى القراءة عند طلابه، فالقراءة ليست مجرد تفكيكٍ لرموز كتابات الآخرين؛ بل هي فهم واستيعاب وتحليل ما يكتبون، بحيث يستطيع القارئ إخراج ماكُتب بطريقته هو، من إضافةٍ وحذفٍ وتعديلٍ . وعلى المعلم أن يبدأ بتعليم أكثر أصوات الأحرف استخدامًا، فيوضح علاقة الصّوت بالحرف بحيث يستطيع الطّالب إعطاء كلمات مماثلة لغيرها في التّنغيمِ والقافيةِ، ويدرك الفونيم المتعلق بالكلمات مما يجعله يستطيع القراءة بشكل أفضل من غيره.

ويجدر الإشارة هنا إلى أن المعلم الذي يتصف بالطّلاقة في القراءة، يحفزطلابه على القراءة بسرعةٍ ودقةٍ مناسبة للنّص،ممايزيد من فاعلية القراءة عندهم، دون تأتأة أو سرعةٍ مفرطةٍ أو بطء مخلٍ وغيرها من قلبٍ وحذفٍ وخوفٍ وتردد لقراءة بعض الكلمات، فالمعلم الذي يمتلك هذه المسارات ويعززها بدورات تدريبية لزيادة خبرته وقدراته سوف يضمن سهولة استيعاب طلابه للحروف والكلمات ،ويتفادى كل ما سبق من مشكلات يواجهها الطلاب في القراءة، والقراءة تساعد الطلاب على اكتساب المعارف، وتثيرلديهم الرغبة في الكتابة الإبداعية، وبالتالي تساعدهم على تكوين إحساسهم اللغوي(مدكور،1984).

فالقراءة كما أكدت الباحثة لها دور فاعل في تزويد العقل بالعلم والمعرفة، فتزيد من محصول الطالب اللغوي وتدّرب عقله على الرّبط بين ماهو مكتوب وما يحمله من معانٍ، فهي

وسيلة الإنسان الأولى في التواصل مع الآخرين في كل زمان ومكان، بالتالي تجعل المتعلم قادراًعلى اتخاذ القرار بنفسه وتنمية تفكيره بحيث يشعر بالفخر والإعتزاز والإستقلالية التي تنعكس على شخصيته في أمور حياته كلّها،فمن الصعب إغفال دور المعلم الأساسي في إثارة الدّافعية على القراءة، باختيار القصص الممتعة الهادفة التي تناسب ميول الطلاب، وتراعي الفروق الفردية بينهم، وقراءتها بشكل يجذب انتباههم من خلال التّنويع في نبرة الصّوت، واستخدام الإيماءات حتى يقوم الطالب بتقليد معلمه الذي يعدّ قدوة له بكل ما يقوم به من أقوال أو أفعال تبقى مخزّنة في ذاكرة الطالب فيعود إلى المنزل ولديه مخزون إضافي من الكلمات الجديدة التي تلعب الأسرة دورًا فاعلًا في تنمية هذه المفردات، وتقويتها، أو تحبط من عزيمة الأبناء الذين لا يلقون اهتمامًا في البيت لما يتعلمونه في المدرسة، وبالتالي سوف يواجهون مشكلات مع أبنائهم هم من شكّلوها عندهم نتيجة إهمالهم لهم بشكل غيرمباشرٍ مقارنةً مع الأسرة التي تهتم بالقراءة، وتوفرالكتب والقصص والمجلات باستمرارٍ فينشأ الطفلُ في بيئةٍ غنيةٍ تدعم قراءته، وترقى به إلى مستوىً متقدمٍ يضمن نجاحه .

وأشار كتاني (2010) إلى العديد من الأساليب التي تتّبع مع الأطفال في الأسر لتحفيزهم على تنمية مفرداتهم منها: عدد الكتب ،ومجلات الأطفال، والفرص التي تتاح له لممارسة الألعاب، وعدد الساعات التي يقرأ فيها القصص أوتروى له، وعدد ساعات مشاهدة التلفاز، وعدد الكبار ورفاق الطفل الذين يتصل بهم يومياً.

وأورد لاسيدونيا (Lacedonia,1999) نتائج دراسة طبّقت على تلاميذ الصّف الثّاني والثّالث المتوسط في نيوزلاند، أظهرت أن الأطفال قد اكتسبوا ماتتراوح نسبته بين 15%و20%من المفردات الجديدة نتيجة سماعهم للقصص التي تُقرأ عليهم. وأوضح القضاة

والترتــوري (2006) أنــه يمكــن تنميــة عمليــة القــراءة مــن خــلال تــدريب الأطفــال علــى الأشــياء المؤتلفـة والمختلفـة وترديـد الحـروف والتمييـز بـين أشـكالها بشـكل مبسـط مـن خـلال قصـة، أولعبـة بـين الطّفـل وأمـه، أو قـراءة الاسـم المكتـوب علـى قميصـه، أو إعطائـه الورقـة والقلـم حتـى يتعـود على مسك القلم وإن لم يكتب شيئًا صحيحًا .

وذكـر عـدس المشـار إليـه فـي نصـار(1996) أن مـن أهـم واجبـات المدرسـة الإبتدائيـة تنميـة عـادة القـراءة فـي نفـوس الطـلاب والإقبـال عليهـا برغبـة وبشـغف، ولا يتـأتى ذلـك للمدرسـة إلا إذا كان المعلم فيها ممن يحب القراءة ويزاولها ليكون بذلك قدوة لطلبته .

لقد ميّز الله الإنسان بالفكر واللّسان، فبهما يؤدي رسالته في عمارة الأرض، فكان تعدد اللغات، واختلاف الألسن من أبرز مقومات الوجود الاجتماعي للإنسانية جمعاء، مصداقًا لقوله تعالى:" **وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ**" (الروم:22). فالقراءة هي أعظم إنجاز ساعد الإنسان على توسيع ثقافته وتدريب عقله على الربط بين الرموزالمكتوبة وما تحمله من معاني وأفكار. (سعد،2006) فالقراءة الفاعلة لا تحدث إلا كإنجاز كلي متكامل، يتطلب اتقانها المزاولة المستمرة عبر مدة طويلة من الزّمن (الوقفي ،2009)

ولعل أهم النتائج التربوية للتّحول في نظريات القراءة هوالتغيير في طرائق تعليمها، وذلك بالتخلي عن الطريقة الكلية في اللغة(Chaney, 1990, Goodman, 1986) التي توصي بتعليم اللغة كوحدة واحدة .بناءً على ذلك، استُبدلت الطريقة الكلية بالطريقة الصوتية Stahl, Duffy–Hester & Stahl, (1998) التي تولي تطوير المهارات الأساسية في القراءة وتعليمها بشكل مباشر ومستقل أهميةً كبرى في المراحل الأولى، إذ لا يمكن تحقيق فهم المقروء بدون تحويل تلك المعرفة اللغوية إلى مهارة من خلال التمرين والممارسة (Ehri,Nunes,Stahl & Willows ,2001) .

وبـذلك تعـد القـراءة وسـيلة للعديـد مـن الغايـات والأهـداف التـي تجعـل الإنسـان راقيًـا بفكـره، متطلعًـا لثقافـات العـالم وحضـاراته، مـدركًا لمـا يـدور حولـه مهمـا تعـددت اللغـات واختلفـت الثّقافـات ،فبلغتـه وهويتـه يسـتطيع مواجهـة كـل مـا يحـدث مـن تحـديات، لـذا تعـددت مهـارات تـدريس القـراءة لمواجهـة جميـع المشـكلات، أهمهـا مسـارات تـدريس القـراءة الفعّـال للصّـف الأول الأساسـي بوصـفه نقطـة انطـلاق لجميـع المسـتويات التّعليميـة اللاحقـة، فهـل يمارسـها المعلمـون فـي غـرف تدريسـهم للصّف الأول الأساسي؟ ومادرجة ممارسة معلمي الصّف الأول الأساسي لهذه المسارات ؟

مشكلة الدراسة:

مـن خـلال عمـل الباحثـة لاحظـت غيـاب اسـتخدام معلمـي الصـف الأول لمسـارات التـدريس الفعّـال للقـراءة فـي تدريسـهم اليـومي بصـورة عامـة، وضـعف إدراكهـم لهـذه المسـارات(الوعي الصّـوتي ،الصّـوتيات، الطّلاقـة، المفـردات، والفهـم القرائـي) عنـد تدريسـهم للقـراءة بشـكل خـاص، ونقـص فـي اسـتخدام بعـض الأدوات والوسـائل المعينـة فـي تدريسـها كالبطاقـات، والتسـجيلات الصـوتية، والبـرامج الإذاعيـة ،والصّـور فـي السـنوات الأولـى مـن عمـر التلميـذ، إذهنـاك العديـد مـن الأخطـاء التـي تحـدث عنـد نطـق الوحـدة الصّـوتية مثـل: حـذف صـوت أو مقطـع مـن بدايـة أو منتصـف أو آخـر الكلمـة، أواستبدال صوت بآخر، أوإضافة صوت في أماكن مختلفة، أو نطق الصوت بشكل غير صحيح.

وذكـر مصـطفى (2005) أنـه يمكـن زيـادة مقـدرة التلاميـذ علـى تعـرف أصـوات الكلمـات مـن خـلال ممارسـة بعـض الألعـاب، وعلـى المعلـم والمعلمـة أن يشـجع علـى القـراءة بصـوت عـالٍ بمـا يسـاعدهم علـى رسـم الحـرف فـي مخيلـتهم. وأشـارعبد البـاري(2011) أنـه يمكـن الاسـتعانة بمجموعـة مـن الإجـراءات لتعلـيم التلاميـذ بنـاء المفـردات اللغويـة مثـل إضـافة حـروف فـي بدايـة الكلمـة ذات المقطـع الواحـد مثـل: صـالح – مـالح، أوتكـوين كلمـات متجانسـة فـي بدايـة الكلمـة بإعطائـه مقطعـاً

وتغيير الحرف الأول من الكلمة لتدريبهم على الايقاع الصوتي مثل: ألم –حلم، ويشير الأدب المتصل بالقراءة إلى ضعف المتعلمين في القراءة، وأبرزهاكثرة الأخطاء في تهجي الكلمات (عطية2009) مما قد يشير إلى مستوى غير مقبول في إدراك المعلمين لمسارات تدريس القراءة الفعال، فقد ذكر (Stulken) المشار إليه في مصطفى نفسه(2005) أن سوء طرق التدريس هي من أسباب ضعف التلاميذ في القراءة ،وهذا ما أكدته دراسة نصر ومناصرة (2010)حيث أوضحت أن القضية الكبرى في ضعف معظم معلمي اللغة العربية هي بقلة التنويع في استراتيجيات تدريس القراءة .

وبمراجعة الدّراسات السّابقة في البيئة المحليّة والعربية لوحظ أنها جميعاً ركزت على تنمية الوعي الصوتي(Boyer&Ehri,2011)، واستخدام طرق بديلة لتدريس المفردات باستخدام القصص والتحصيل القرائي في المفردات اللغوية(Fondas,1992) إلا أن هذه الدراسات لم تبحث في درجة ممارسة مسارات تدريس القراءة في الصفوف الأولى ومنها الصّف الأول الأساسي، خاصة أن درجة الممارسة لتلك المسارات سواء من خلال إعداده كمعلم أم اشتراكه في دورات تدريبية، والعناية بتلك المسارات بشكلٍ يومي قد يكون له انعكاس إيجابي على معالجة أخطاء القراءة ومشكلاتها التي أشارلها الباحثون والتربويون .

أهداف الدّراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدّراسة التّعرف إلى درجة ممارسة معلمي الصف الأول لمسارات التدريس الفعال للقراءة، وتقصي الفروق في درجة ممارسة تلك المسارات في ضوء عدد من المتغيرات من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين :

1- مادرجة ممارسة معلمي الصّف الأول المسارات التدريس الفعّال للقراءة ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية (∞=0.05) في درجة ممارسة معلمي الصّف الأول لمسارات التدريس الفعّال للقراءة تعزى إلى (جنس المعلم ، وحجم الصف)؟

أهمية الدّراسة:

من المؤمل أن تفيد هذه الدراسة أطراف العملية التعليمية الآتية:

1- لفت انتباه المعلمين القائمين على عملية التدريس ولفت انتباههم إلى تحسين مستوى معلمي الصف الأول في التدريس الفعّال للقراءة .

2- خبراء مناهج اللغة العربية في ضرورة الاهتمام بمسارات تدريس القراءة للصف الأول الأساسي من خلال دليل المعلم وذلك بتقديم المعنى والأمثلة والوسائل المعينة التي تساعد في تدريس القراءة في الصّف الأول الأساسي .

3- قد تشكل هذه الدراسة إضافة معرفية يستفيد منها الباحثون في إجراء دراسات أخرى حول مسارات تدريس القراءة لمراحل دراسية مختلفة أوحلقات التّعليم الأساسي.

حدود الدّراسة:

تم تنفيذ هذه الدّراسة ضمن الحدود الآتية :

الحد المكاني: منطقة لواء القويسمة التّعليمية.

الحد البشري: معلمو الصّف الأول الأساسي.

الحد الزّماني: الفصل الدّراسي الثّاني للعام الجامعي 2015/2014.

محددات الدّراسة:

تحدد تعميم نتائج الدراسة بالآتي:

- دلالات صدق وثبات أداة الدراسة التي أعدتها الباحثة لأغراض هذه الدّراسة .
- مجتمع الدّراسة والعينة المسحوبة منه.

مصطلحات الدّراسة

يوجد العديد من مصطلحات الدراسة التي يمكن تعريفها على النحو الآتي :

1- مسارات التدريس الفعّال للقراءة هي الوعي الصّوتي، الصّوتيات، الطّلاقة،المفردات، والفهم القرائي .

الوعي الصّوتي: عملية ذهنية يستخدم فيها الطفل البنية الصوتية للغته الأم في أثناء تعلمه تحليل اللغة المكتوبة،وتقاس من خلال تمارين تطلب الى الطفل أن يحدد صوتًا معينًا في كلمة أو تجزئة الكلمة إلى أصواتها أو تكوين كلمة من مجموعة من الأصوات. (الوقفي،2009)

الصّوتيات:"النطق بأصوات الحروف التي تتكون منها الكلمة، ثم الإسراع تدريجياًلإيصال الحروف بعضها ببعض، فينطق بالكلمة كلها". (عبد الرحمن ومقابلة،1989: 74)

الطّلاقة:عرفها (الزّيات، 1998: 465) "بالقدرة على التّعرف إلى الكلمات بسرعة، وقراءة الجمل والفقرات الطويلة بطريقة موصولة"، وذكر (سعد،2007) أنها القدرة على تكوين كلمات أوجمل أوعبارات بصيغة معينة أوبشروط خاصة، وتعد مؤشرًا على المحصول اللّفظي للفرد مرتبطًا بزمن معين. مثل ذكر أكبر عدد من أسماء الفواكه الصيفية في دقيقة واحدة: أو أن يكتب ثلاثة استخدامات للخشب في دقيقة واحدة.

المفردات: القدرة على فهم واستخدام الكلمات. (Nguyen,2013)

الفهم القرائي :عملية معرفية ذهنية واعية يقوم بها المتعلم بتوليد خبرة مما يتفاعل به من مصادر مختلفة مثل الملاحظة الحسية للظواهر التي يصادفها والتي ترتبط بالخبرة، أو قراءة شيء عنها، أو مشاهدة أشكال توضيحية، أوالاشتراك في مناقشة عن تلك الخبرة، أوالاستماع إلى محاضرة، أومشاهدة فيلم يعرض بعض الملامح المرتبطة بتلك الخبرة. (قطامي،2004)

2- **درجة ممارسة المعلمين لمسارات تدريس القراءة الفعّال إجرائيًا:** هي الدّرجة التي سيحصل عليها المعلم الملاحَظ في أثناء تدريس القراءة الفعّال للصف الأول على بطاقة الملاحظة التي ستعدها الباحثة لهذا الغرض .

الفصل الثّاني

الأدب النّظري والدّراسات السّابقة

تم من خلال هذا الفصل تناول الإطار النّظري لتدريس القراءة الفعّال، وكذلك الدّراسات السّابقة ذات الصّلة بموضوع الدّراسة وفيمايلي تفصيل لذلك.

أولاً: الأدب النّظري

اشتمل الأدب النّظري على موضوعات تتعلق بالقراءة وأهميتها والعوامل المؤثرة في الميل القرائي، ومسارات تدريس القراءة الفعال(الوعي الصّوتي،الصّوتيات،الطّلاقة، المفردات،والفهم القرائي) وفيمايلي توضيح لذلك .

مفهوم القراءة:

لقد تعددت التّعريفات التي قدمها المهتمون بها، فقدعرّفها شريف وأبو رياش والصافي 17:2009)"أنها عملية عقلية، انفعالية، دافعية تشمل تفسير الرموز، والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج، والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات"، ويصفها (حمدان علي نصر)المشار إليه في سعد (80:2006)على أنها "عملية فحص ناقدة تتيح للقارئ فرصة اكتشاف الأفكار والعلاقات ومراجعتها وتقويمها، وبناء تصورات حول مضامين النص المقروء".

وأشارعطية وقميصة المذكوران في القضاة والترتوري(2006)على أن القراءةعملية ديناميكية قد تبدأ قبل أن يلتحق الطفل بالمدرسة؛ لذا فهي أساس كل عملية تعليمية، فالتّعثر فيها يؤدي إلى التّعثر في مختلف الميادين. أما الزيات(1998) فيرى أنها يجب أن تتصف بالطّلاقة، وأنهاعملية

بنائيـة تراكميـةعلى القـارئ أن يولّـد أويينـي المعنـى مـن الـنّص، تقـوم علـى الدّافعيـة إذ تتطلـب اسـتمرار تركيـز الانتبـاه خـلال القـراءة، وأنهـا عمليـة مسـتقرة مـدى الحيـاة يحـدث التّحسـن فيهـا تـدريجيًا اعتمـاداً علـى النّمـو العقلـي والمعرفـي مـن ناحيـة، وممارسـتها بشـكل مسـتمر مـن ناحيـة أخـرى. ويـرى حراحشـة (2007) أن مفهـوم القـراءة تطـور مـن إدراك الرمـوز المكتوبـة بصـرياً، وتعرفهـا، والنطـق بهـا، وفهمهـا واسـتيعابها، وترجمتهـا إلـى أفكـار واضـحة، ثـم التفاعـل معهـا، والاسـتفادة فـي تطبيـق مـاورد فيهـا فـي مختلف المناشط الحياتية.

يتضـح ممـا تقـدّم أن القـراءة ترجمـة أفكـار الآخـرين مـن خـلال فهـم وتحليـل وإعـادة صـياغة مـا تمـت قراءتـه بمـا قـد يُضـاف أويُحـذف بأسـلوب القـارئ، ممـا ينمـي الخيـال لديـه ويزيـد مـن ثقتـة بنفسـه، وهـي طريـق للتّواصـل مـع الآخـرين وفهـم العـالم المحـيط، تحتـاج إلـى المتابعـة والتّـدريب حتـى تصـبح مهـارة على درجة عالية من الدّقة.

أهمية القراءة :

تتضـح أهميـة القـراءة مـن خـلال ماأشـار إليـه المتخصصـون فـي مجـال القـراءة، فقـد ذكـر سـعد ،(2006) أنها تساعدعلى:

- احترام طرائق تفكير الآخرين .
- تنمية الخيال، وتكسب الأطفال المثل العليا، مثل الجمال والحق والخير.
- منح الأطفال الصّدق مع الذات .
- حـل المشـكلات والإعـداد الأكـاديمي الـذي يؤهلـه للنجـاح والاسـتزادة مـن المعرفـة بمـا يحقـق الإبـداع والإنتاج الخصب.

وأشـار نبهـان (2009) أن القـراءة أن نجعـل الأطفـال بـاحثين مبتكـرين يبحثـون عـن الحقـائق والمعـارف بأنفسـهم، وتكسـبهم حـب اللغـة التـي تعتبـر أسـلوب تفكيـر، بالتـالي يكـون الأطفـال مسـتقبلاً

مبدعين مبتكرين، لذا لا بد من تعليمهم: كيف يقرؤون؟ وماذا يقرؤون؟ بمايفتح الأبواب أمامهم نحو الفضول والاستطلاع، وتغييرأسلوب حياتهم .

الأهداف العامة للقراءة للصّفوف الثلاث الأولى في الأردن :

لقد ورد في الإطار العام الأهداف العامة والخاصة في اللغة العربية لمرحلتي التعليم الأساسية والثانوية، ومنها الأهداف العامة للقراءة للصّف الأول الأساسي وهي كما يأتي :

- يقرأ كلماتًا، وجملاً، وفقرات قصيرة مكونة من (30 كلمة)، قراءة صحيحة.
- يستخدم قدراته العقلية المختلفة من :ملاحظة ،وفهم ،وتطبيق،وتحليل ،واستنتاج ،وتقويم ،وتفكير ناقد، وتفكير إبداعي بمايتناسب مع مستواه المعرفي والنمائي.
- يكتسب رصيدًا معجميًا يشتمل نحو (300 كلمة) ويوظفها في مواقف حياتية متنوعة .
- يكتسب معلومات ومفاهيم وحقائق معرفية وثقافية تتناسب ومستواه المعرفي والنمائي.
- يكتسب عادات القراءة الجيدة.
- يكتسب قيمًا واتجاهات إيجابية متنوعة .

والأهداف العامة للقراءة للصّف الثاني الأساسي ،فهي كمايأتي:

- يقرأ كلماتًا، وجملًا،وفقرات قصيرة مكونة من (60 كلمة)،قراءة صحيحة.
- يستخدم قدراته العقلية المختلفة من :ملاحظة،وفهم،وتطبيق ،وتحليل،واستنتاج،وتقويم،وتفكير ناقد وإبداعي بمايتناسب مع مستواه المعرفي والنمائي.
- يكتسب رصيدًا معجميًا يشتمل نحو (400 كلمة) ويوظفها في مواقف حياتية متنوعة .
- يكتسب معلومات ومفاهيم وحقائق معرفية وثقافية تتناسب ومستواه المعرفي والنمائي.
- يكتسب عادات القراءة الجيدة.
- يكتسب قيمًا واتجاهات إيجابية متنوعة .

الأهداف العامة للقراءة للصف الثالث الأساسي، وهي كمايأتي:

- يقرأ كلماتًا، وجملًا، وفقرات قصيرة مكونة من (100 كلمة)،قراءة صحيحة.
- يستخدم قدراته العقلية المختلفة من :ملاحظة،وفهم،وتطبيق ،وتحليل،واستنتاج،وتقويم،وتفكير ناقد وإبداعي بمايتناسب مع مستواه المعرفي والنمائي.
- يكتسب رصيدًا معجميًا يشتمل نحو (500 كلمة) ويوظفها في مواقف حياتية متنوعة .
- يكتسب معلومات ومفاهيم وحقائق معرفية وثقافية تتناسب ومستواه المعرفي والنمائي.
- يكتسب عادات القراءة الجيدة.
- يكتسب قيمًا واتجاهات إيجابية متنوعة .

الأدوات والوسائل المعينة على تعليم القراءة :

يستخدم في تعليم القراءة للصفوف الأساسية الأولى وسائل معينة مثل:

- البطاقات: بطاقات أسماء التلاميذ، بطاقات أسماء الأيام، بطاقات تنفيذ الأوامر، بطاقات ترتيب الكلمات في جمل، بطاقات الأسئلة والأجوبة.
- لوحات الخبرة.
- الخرائط، الكرة الأرضية، التسجيلات الصوتية، البرامج الإذاعية، والتلفاز. (العيسوي، مرسي والشيزاوي:2005)

وأضاف مدكور(1984) أن من الوسائل المعينة على القراءة هي بطاقات القصص القصيرة المجزأة، وبطاقات القصة الناقصة. في حين ذكر عبابدة(2007) أنّ الرّحلات، والكتب المصوّرة والاستماع للقصص والأناشيد جميعها وسائل معينة على القراءة.

وبين عليوات(2007) كيفية بناء بيئة داعمة لتنمية الوعي القرائي عن طريق :

- إقامة مكتبة صفية.

-استغلال المكتبة المدرسية والمكتبة العامة.

-إقامة زاوية للإصغاء: من خلال المسجّل بحيث يستمع الطلاب إلى أشرطة سماع تحتوي على قراءات أدبية وقصائد مغناه، وتسجيلات دينية،بهدف تدريب الطلاب على القراءة السليمة .

- استغلال الحاسوب والأجهزة الالكترونية والتّكنولوجية المرئية والمسموعة إلى جانب الكتاب.

العوامل المؤثرة في الميل للقراءة:

يؤثر في ميل التلاميذ للقراءة عدة عوامل منها :

- نمو القراءة: كلّما تقدم الفرد في النّمو اختلفت ميوله القرائية، ففي الصفوف الأولى يميل إلى القصص التي تجري على ألسنة الحيوانات والطيور، بينما يقل ميلهم إلى هذا النّوع عندما ينتقلون إلى صفوف عليا.

- الذّكاء: يميل الأذكياء إلى قراءة الموضوعات الواقعية والعملية التي تتّصف بالعمق والاتساع والتّنوع.

- الأسرة: هناك عوامل تؤثر في الميل للقراءة سلباً أو ايجاباً مثل مستوى الوالدين التّعليمي، مدى اهتمام الأسرة في التّعليم، ومدى توافر الكتب والمجلات في المنزل، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، وكيفية قضاء أوقات الفراغ.

- البيئة المدرسية: من خلال التّنويع في أساليب التدريس، ووجود معلمين أكفاء، وتوافر مواد قرائية شائقة.

- شكل المادة ومضمونها: بحيث تكون واضحة بألوان زاهية، ويكون الغلاف جذّاب، والحجم مناسب، والحروف كبيرة، والصّور مليئة بالحركة والحيوية. (شريف ،وأبو رياش والصافي:2009)

وأضـــاف الحســـن(1990) يوجــد عوامــل تــؤثر فـــي القــراءة كـــالعمر الزّمنـــي، والعوامــل العقلية(الفهم والإدراك) وعوامل جسمية تتمثل بالآتي:

أ- أن يكــون بحالـــة جيــدة وقــوة حركيــة منظمـــة تحتاجهـــا العــين للقــراءة كالرســم بالأصـــابع، قــص الصور، اللعب بالمعجون، ونقل الصور.

ب- أن يكون صحيح النظر .

ج- أن يكون قادراً على تمييز أصوات الكلمات .

د- الخلل في جهاز النطق، جميعها عوامل تؤثر في التهيئة للقراءة .

مسارات تدريس القراءة :

لقــد اهــتم المربـــون بمســـارات تـــدريس القـــراءة فقــد حـــددها (Nguyen,2013) بخمســـة مســـارات هـــي: الـــوعي الصّـــوتي، الصّـــوتيات،الطلاقة، المفــردات،والفهم القرائـــي. وفيمـــايلي توضـــيح لكل مسار كما أشار إليها الباحثون:

1-الوعي الصّوتي:

فقدعرّفه عبدالباري(2011) بالتعرف الصوتي وهو إدراك الصوت وتمييزه عند الاستماع إليه منفصلاً أو متصلاً، ومن أنواع تدريبات التعرف الصوتي، التعرف إلى الصوت من خلال جمل، أو مقاطع في بعض كلماتها ذلك الصوت، ويمكن اختيار بعض من آيات القرآن الكريم، ليستمع إليها المتعلم من مقرئ مجيد، وقد كتب الصوت المراد تعليمه للتلاميذ في كل درس بلون مختلف ليساعد الدارس على التركيز والتمييز. وأشار إلى أن للوعي الصوتي ثلاثة أنواع أساسية هي:

1- المقاطع الصوتية (syllables) أي أن الكلمات تقسم إلى مقاطع صوتية معينة فد تكون مقطعاً واحداً أومقطعين أوثلاثة مقاطع أو حتى أربعة، فمثلاً كلمة عصفورة تتكون من ثلاثة مقاطع هي (عص،فو، رة) وهكذا.

2- الوحدات الصوتية (phoneme) مثل كلمة نمل، فإن حرف النون يمثل فونيماً، وحرف الميم فونيماً، وحرف اللام فونيماً، فلو غيرنا حرف النون في كلمة نمل إلى حرف الراء لتصير الكلمة رمل صار حرف الراء فونيماً أو وحدة صوتية.

3- نوع أكبر من الفونيمات وأقل من المقاطع الصوتية: فمثلاً كلمة أبناء، يمكن تقسيمها إلى مقطع افتتاحي هو (أب) ومقطع ختامي هو (ناء)، وهكذا.

ويعني مقدرة الطفل على تحليل الوحدات الصوتية التي تتكون منها الكلمة، أو تكوين كلمة من وحدات صوتية مختلفة أو متشابهة، أوحذف وإضافة وتبديل وحدات صوتية في الكلمة. بحيث تقوم المعلمة بإجراء تمرين كل يوم لمدة 20 دقيقة على شكل جماعات صغيرة لإكساب التلاميذ مهارة القراءة من خلال الاعتماد على سمعه وبصره، مثل الأصوات المتشابهة في الحرف الأول :

- تعرض الصورة للطالب وتطلب أن يلفظ صوت الحرف الأول من كل صورة.

- الأصوات الشاذة للحرف الأول من الكلمة .

- أصوات متشابهة في الحرف الأخير (ورد،يد،أسد)

- لفظ المقاطع الطويلة (دا دو، دي)

- المقاطع القصيرة (دَ، دُ، دِ)

- لفظ المقاطع الطويلة مقابل المقاطع القصيرة (دَ- دا)

– التحليل لمقاطع (ماما)

–تمييز طول الكلمة

– كلمات عندما يُحذف الحرف الأول منها يتغير معناها(مهر، سقط، مشط، رعد)

– التمييز البصري بوضع دائرة حول الأحرف المتشابهة

– تلوين الحرف تمهيداً لكتابته. (نصيرات:2003)

وهناك عدد من الأخطاء التي تحدث عند نطق الوحدة الصوتية(phoneme)

- الحذف(deletion): حيث يتم حذف صوت أو مقطع من بداية أومنتصف أو آخر الكلمة.
- الإبدال (Substituion): استبدال صوت بآخر.
- الإضافة (Addition): يتم إضافة صوت أو مقطع للكلمة في أماكن مختلفة
- التشويه أو عدم الوضوح(Diftortion): ينطق الصوت بشكل غير واضح كأن يبعد الصوت عن مكان النطق الصحيح ، أويستخدم طريقة غير سليمة في عملية إخراج الهواء اللازم لإنتاج الصوت(غانم،30:2011)

ويؤكد التميمي(2010) أنّ الوعي الصوتي، هو أحد مكونات أي لغة من اللغات، حيث يختص بدراسة كل ما يتعلق بأصوات اللغة، فهويعني امتلاك المقدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية، وكيفية إخراج هذه الأصوات، والكيفية التي تتشكل فيها هذه الأصوات مع بعضها، لتكوين الكلمات والألفاظ، مع القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات. ومن عناصره :

–تقسيم الجمل إلى كلمات: بحيث يدرك الطفل أن الكلمة مكونة من مجموعة من الفونيمات.

- تقسيم الكلمات إلى مقاطع .

- التنغيم الذي يعتبر مؤشراًعلى قدرة الطفل على التحكم بالمجال الصوتي للغته، فالإتيان بكلمات لها نفس النغمة يعتبر مؤشراً على نجاح الطفل في القراءة مستقبلاً، ويساعد على الرّبط بين الخصائص والصفات التي تنظم ترابط الحروف .

- المزج الصوتي: ويعني المقدرة على مزج الأصوات وربطها بعضها ببعض.

- تقسيم الكلمات إلى أصواتها: كنطق أصوات الكلمة (كل صوت على حدة)، معرفة ونطق الصوت الأول والأخير، أو كليهما، القدرة على نطق أصوات الكلمة، كل صوت بشكل مفرد فقط من مجردالاستماع له. وأورد الريموني(2010) أن إتقان فونيمات جديدة يؤدي إلى تعلم مقاطع لفظية جديدة، ثم إلى كلمات جديدة، وعندما تتقن الكلمة يؤدي إلى تعلم الجمل . وذكرت اليزابيث(Elizabith,2009) أن إنتاج الصوت: عبارة عن تنسيق بين مجموعة من العمليات الخاصة بخروج النّفس، والاهتزاز، والرّنين، وتلفظ الكلمات حتى يكون الكلام مفهوماً وفعالاً. وأن عناصر التّنغيم الصوتي هي :

- مستوى الصوت: مثل كلمتي (يصيح) و(يهمس) فهي تعبر عن حقيقة تحدث الأشخاص ومستوى الصوت.

- طبقة الصوت: تتغير باختلاف السّن، وباختلاف مضمون الكلام (فأصوات الأطفال تختلف في طبقتها عن أصوات البالغين، والجمل الخبرية تختتم بصوت يختلف عن الجمل الاستفهامية التي تنتهي بطبقة صوت عالية.

- نبرة الصوت: سارّة، كئيبة، خائفة، هادئة، غاضبة، قاسية.

2- الصّوتيات

"تعرّف الصّوتيات على أنها جانب من جوانب التّواصل، إذ بدون الصوت لن يكون هناك تواصل شفوي بل سيقتصر على الرموز والإشارات، والحنجرة هي العضو الأساسي الذي يبدأ منه

الصـوت، فهـي التـي تحتـوي علـى الـوترين الصوتيين(مصـدرا الصـوت الإنسـاني) اللّـذين يتذبـذبا عنـد مـرور تيـار الهـواء، والصـوت الإنسـاني قـادر علـى التّغييـر بدرجـة كبيـرة تـؤثر فـي عمليـة التّواصـل فالنّغمـة وعلـو الصّـوت يختلفـان مـن شـخص إلـى آخـر، وتقـوم الأجهـزة الأخـرى كـالبلعوم والفـم والأنـف بالإضـــافة إلـــى الحنجـــرة بتعـــديل الصّـــوت، ويقـــوم اللّســـان والشّـــفاه بالحركـــة لتشـــكيل الأصـــوات اللّغوية"(غانم،2011:9-10)

و ذكر(بدري ،1982) أن أصوات الكلام تختلف عن بعضها بعضاً اختلافاً وظيفياً إذا أدّى إلى تغيير في المعنى فحين نقرأ الكلمات الآتية: (قال،سال ،صال) نلاحظ أن الاختلاف بين معاني الكلمات راجع إلى الاختلاف الوظيفي في الصوت. وقد يكون الاختلاف اختلافاً غير وظيفياً إذا لم يؤدي إلى تغيير في المعنى مثل نطق صوت النون في ينبع، ينثر، فهو اختلاف غير وظيفي لأنه لم يغير في نطق النون .

وأورد أنيس المشار إليه في نهر(2011) أنّ الأصوات لا تتصف باستقرار في صفاتها أو ثبوتها على حالة واحدة فهي متغيرة بتغير مواقعها من بنية الكلمة أو التركيب. وأكد مختار في نهر(2011) نفسه أن العملية الكلامية عملية نفسية عضوية فيزيائية تخضع فيها أصوات اللغة لإرادة المتكلم أو حالته النفسية وقابلية الأعضاء التي تشترك في إنتاج الصوت. وهذا التغير يحدث بصورة غير واعية لاتفطن إليها أذن النّاطق بها أوالسّامع لها .

الطريقة الأبجدية والطريقة الصّوتية لتعليم القراءة.

يتم تعليم القراءة للمبتدئين وفق طريقتين:

أولاً- **الطريقة الأبجدية أو الهجائية**

تقـوم الطريقـة الهجائيـة أو الأبجديـة علـى مبـدأ الانتقـال مـن الجـزء إلـى الكـل حيـث يقـدم المعلـم أسـماء الحـروف حسـب ترتيبهـا الهجـائي، ويرددهـا التلاميـذ حتـى يحفظوهـا عـن ظهـر قلـب، ثـم تقـديم صـور الحـروف أو رموزهـا مقرونـة بأسـمائها مثـل: ألـف:ا ، بـاء:ب، بحيـث يشـدّد المعلـم علـى الـرّبط

بـين اسـم الحـرف وصـورته مـن أجـل تثبيتهمـا فـي ذهـن المـتعلم، ثـم يـدربهم علـى كتابـة صـورة الحـرف بعـد كتابـة المعلـم لـه علـى السّـبورة بخـط واضـح، وألـوان جذابـة، ورسـم صـورة الحـرف منقطـة، ويطلـب مـن التّلاميـذ المـرور بالطّباشـير فـوق النقـاط حتـى يتمكنـوا مـن رسـمه دون الاعتمـاد علـى التنقـيط. وإمـا أن يكتـب المعلـم فـي الكرّاسـات الحـرف عـدة مـرات فـي السّـطر الأول، ليقـوم التلاميـذ بمحاكاتـه فـي جميـع الأسـطر، بعـدها ينتقـل المعلـم إلـى تعلـيمهم مقـاطع الحـروف وضـمها معـا تـدريجياًحتى يتوصـل إلى ضم الحروف وتكوين كلمات قصيرة تليها جمل قصيرة ثم طويلة (عطية ،2009)

ثانياً– **الطريقة الصوتية(أصوات الحروف العربية):**

ذكر معموري المشار إليه في الصايغ (2008) أن الجهاز الصوتي للغة العربية المعيارية يحتوي على 28فونيمة صامتة (consonant) و 6 فونيمات صائتة، ثلاثة فونيمات طويلة وثلاثة قصيرة. هذه الفونيمات تمثلها حروف المنظومة الألفبائية بالإضافة إلى الحركات الثلاث: الفتحة والضمة والكسرة، التي تمثل الصوائت القصيرة. كذلك يمكن تقسيم الحروف العربية إلى عدة مجموعات تبعا لوجودها أو غيابها من لغة الطفل المحكية، وهي:

- أصوات احتكاكية: تتميز الأصوات الاحتكاكية، مثل :ث، ج، ح، خ، ذ، ز، س، ش، غ، ف، ص، ظ، بأنها يمكن لفظها بشكل منفرد، ولذلك فهي غالبا ما تكون أسهل على الأطفال من حيث تطوير الوعي لصوتها. ينطبق هذا على الأصوات الأنفية أيضا، مثل: م، ن وعلى: ل، ر.
- أصوات انفجارية :تتميز الأصوات الانفجارية، مثل :ء، ب، ت، د، ك، ط، ض، ع، ق، بأنها لا يمكن لفظهاكوحدة منفردة، إذ يؤدي انفجار الهواء في الفم عادة إلى إصدار صوت صائت يلي هذه الأصوات بشكل تلقائي، وذلك ما يصعّب على بعض الأطفال الوعي للفونيمة التي تمثلها تلك الحروف ظنًا منهم أنها تمثل مقطعًا مثل: بَ، ذَ.

- أصوات مفخمة: تتميز الأصوات المفخمة، مثل: ص، ض، ط، ظ في اللغة العربية المعيارية الحديثة، بأنها تتشابه لفظاً مع الفونيمات المرققة التي تقابلها(مثل: ص < س، ط < ت، ظ < ذ، ض < د .) هذا التشابه يصَعّب التمييز السمعي بين أزواج الأصوات هذه، ومن ثم الربط بين أصوات هذه الحروف وأشكالها.

في هذه الطريقة ينطق الطّفل بأصوات الحروف التي تتكون منها الكلمة، ثم يسرع تدريجياً، حتى يصل الحروف بعضها ببعض، فينطق الكلمة كلها(عبد الرّحمن،ومقابلة:1989). وذكرعطية (2009) أن المعلم يقوم بتقديم أصوات الحروف حرفاً حرفاً مشدداً على إخراج الحروف من مخارجها، على أن يقوم التلاميذ بترديد هذه الأصوات بعده، بعدها يربط المعلم بين صوت الحرف وصورته، ثم يدربهم على كتابة الحروف على السبورة ونطقها أثناء الكتابة وقراءتها بأصواتها، وتدريبهم على الربط بين أصوات الحروف والحركات مثل: زَ دَ دُ، وأصوات الحروف وحروف المد مثل:زا، دا،دو وهكذا، ثم تدريبهم على ضم مقاطع إلى بعضها لتكوين كلمات قصيرة من مقطعين مثل ماما، بابا ، حتى ينتقل بهم إلى تكوين كلمات من مقطع طويل، وحرف مثل: دا،ر لتصبح دار، وبالتالي يستطيع ضم الكلمات القصيرة إلى بعضها لتكوين جمل قصيرة ثم جمل طويلة .

وذكر الوقفي(2009) أنه يتطلب تعليم العلاقة بين الصوت والرّمز قيام الطالب بثلاثة ارتباطات هي:

-الرّبط في القراءة: يعلم الطالب ربط الحرف باسمه ومن ثم صوته.

-الرّبط في التهجئة الشفوية: يعلم الطلاب كيف يربطون الصوت الشفوي باسم الحرف، فينطق المعلم الصوت ويطلب من الطلاب إعطائه اسم الحرف المقابل لذلك الصوت.

-الرّبط في التهجئة الكتابية: يتعلم كتابة الحرف من خلال مايقوم به المعلم من نمذجة للحرف فيقوم الطلاب بربط صوت الحرف بالحرف المكتوب وذلك بأن يوجههم المعلم أن يكتبوا الحرف الذي يعطي الصوت الذي ينطقه.

وأشار عليوات(2007،69-70) "أننا في تعليم الأطفال صوت الحرف نعرض عليه صورة حيوان مثلاً ويطلب منهم تكرار اسم الحيوان عدة مرات وبعد الالتفات إلى رمزه المكتوب يطالبون بكتابته ونطقه، ثم تدريبهم على نطقه في ضبطه المختلف فتحًا وضمًا وكسرًا إلى أن ينتقل معهم إلى جمع صوتين في مقطع واحد ثم إلى ثلاثة أصوات أو أربعة، ويستطيع أن يتدرج بتعليم الطريقة الصوتية فيبدأ بالحروف التي تكتب منفصلة في كلماتها مثل (أب)،(أم)،(زرع) بعدها ينتقل إلى كلمات تتصل ببعض أحرفها مثل(عرف) ، (قرأ) ثم إلى كلمات تتصل جميع حروفها مثل (كتب)،(جلس) ويلاحظ أن جميع هذه الحروف مفتوحة بعد ذلك يمرّن طلابه على النطق بأصوات الحروف المكسورة أو المضمومة ثم ينتقل إلى كلمات أكبر ثم إلى جمل".

وذكر جاب الله (2007، 208) "أن من أهم خصائص اللغة أنها ذات طبيعة صوتية يؤدي الحرف الواحد صوتًا واحدًا في حين يختلف هذا الأمر في اللغة الانجليزية حيث يؤدي الصوت الواحد أكثر من حرف، كالصوت (ذ) يؤديه ثلاثة أحرف هي(The) والصوت ش يؤديه حرفان هما (ch) كما في كلمة(child) والصوت (ث) يؤديه ثلاثة أحرف هي (thi) كما في كلمة(think) مما يوضح السّهولة واليسر في نطق الأصوات العربية وكتابتها ".

فوائد الطّريقتين:

ينتج عن استخدام الطريقتين عدة فوائد منها ما أشار إليه الحسن (1990) من أن الطريقتين تكسب القراءة الصحيحة لأنّ الطفل يتعلم الحروف والأصوات حرفاً حرفاً وصوتاً صوتاً. كما أنهما يؤديان إلى النّجاح في الكتابة الإملائية .

وذكرمصطفى(2005) أنّ استخدام الطّريقتين تمكّن الأطفال من زيادة قدرتهم على تعرّف أصوات الكلمات من خلال ممارسة بعض الألعاب، مثل تقليد أصوات الحيوانات كالقطط والأبقار وغيرها، أو أن يذكروا كلمات تبدأ بنفس الصّوت كما في باب، غاب، ناب. وتصبح القراءة مصدرًا من مصادر المتعة للأطفال في أسلوبها ومحتواها، بحيث تعمل المدرسة والبيت معًا في إدخال السرور إلى المبتدئين، فيتركوا لهم اختيار القصص، أوأن يقص قصصًا من تأليفه أو يقوم بتمثيل ما يحب مع توجيههم والشّرح والتّفسير بعناية دقيقة إذا وجد الطفل صعوبة في ذلك، وعلى الأم أن تعرف ما إذا كانت المعلمة تشجع على القراءة بصوت عالٍ حتى تساعدهم على رسم الحرف في مخيلتهم، وأن تتأكد من أن المعلمة تكرر القراءة عدة مرات، وتراعي المراحل العمرية، وتحرص على تعليم أطفالها الصوتيات بحيث لا يكون لديها مشكلة بمخارج الحروف، وتصحح الأخطاء عند لفظ الأطفال للكلمات. فقد أكدت العديد من الدراسات أن هناك ارتباطًا وثيقًا بين قراءة الكتب في المنزل، وتطور مهارات النطق، وتعلم مفاهيم الكتابة، فعندما تكون البيئة غنية بالكتب سوف يزداد إقبال الأطفال على القراءة، بالإضافة إلى قراءة الوالدين لأبنائهم تسهم في تطوير مهارات القراءة .

وأشار الطحان (2003) أنه يمكن تحديد البدايات الصوتية للكلمات من خلال شريط كاسيت مسجّل عليه عدد من الكلمات التي تبدأ بحروف صوتية معينة، كأن يستمع الطفل إلى كلمة (دب) مرتين ثم تقول المعلمة للطفل: هل سمعت الكلمة جيداً؟ إذا قال نعم، تقول له ماالحرف الذي تبدأ به الكلمة التي سمعتها؟. وذكرأنه يمكن تحديد الكلمة ذات البداية الصّوتية المختلفة من بين عدد من الكلمات الصوتية المتشابهة كأن يستمع إلى الكلمات التالية(سور، ثور، سهم، سلّة) ويحدد الكلمة التي تبدأ بصوت مختلف. ويمكن كذلك أن يستمع الطفل إلى كلمات متشابهة في نطق الحرف الأول، وكلمات غير متشابهة في نطق الحرف الأول، مثل(قفص، قرد، قلم ، قماش) ثم يُطلب منه ذكر الكلمات التي ينطق فيها الحرف الأول بنفس الطريقة، فيقول(قفص، قلم).

مزايا الطّريقة التّركيبية :

لقد ذكر مدكور(1984،128)عدداً من المزايا للطريقة التركيبية،أهمها:

–لا تكلف المبتدئ مشقة كبيرة لبساطتها، فالحروف الهجائية محدودة في عددها ومن السّهل حفظها والرّبط بين أصواتها .

– يحدث الانتقال فيها من الجزء إلى الكل بما يتفق مع المنطق.

– توفر الوقت والجهد: فإذا تعلّم الحروف وأصواتها يستطيع التّعرف على جميع الكلمات .

في حين يرى عبد الرحمن وآخرون (1989) أن من مزايا الطّريقة التّركيبية أنها حازت قبولاً لدى أولياء الأمور، لأنها تعطي نتائج سريعة، فكل يوم يعرف الطفل حرفاً أو أكثر، وأنها تزوّد الأطفال بمفاتيح القراءة، وهي الحروف ،فيسهل عليهم النطق بأية كلمة، لأن الحروف قد تعلموها من قبل، وهي طريقة تربط بين الصوت والرمز المكتوب.

وسائل تعلم الصّوتيات:

هناك وسائل يمكن بواسطتها تعلم الصّوتيات، منها :

1–كتب الأغاني والأناشيد

2–الكلمات التي تتشابه في حروفها

3–قائمة بأسماء أفراد الأسرة أو الأصدقاء وتشجيع الطفل على قراءتها بصوت عالٍ.

4–قراءة أشياء جديدة بشكل يومي، مثل عنوان في جريدة، أو لافتة إعلانية، أواسم منتج غذائي (مصطفى:2005)

وذكر حراحشة(2007،114)" أن من وسائل التّهيئة الصّوتية:

- تدريب الأطفال على التّمييز بين الأضداد، وتدريبهم على كلمات تنتهي بنفس الحرف مثل طار، دار
- محاكـاة وتقليـد أصـوات الكائنـات الحيـة وغيرهـا ممـا يحـيط بالمدرسـة أو الأسرة(سـيارة حصـان، ساعة، ديك...") .

3- الطّلاقة:

عرفهـا الرّيمـوني (2010،286) "أنهـا تـدفق الكـلام بسـهولة وسـرعة وسلاسـة وبـدون جهـد".

ومن التقنيات المستخدمة في القراءة السريعة:

- فهم الكلمات دون التركيز على كل حرف .
- تحريك الشفتين دون إصدار صوت عند قراءة بعض العبارات .
- قضاء وقت أقل على بعض العبارات أو المرور السريع على بعض المقاطع .

وذكرعبده وحلو(2010) إلى التغيرات التي تحدث نتيجة الطّلاقة وهي:

- ازدياد عدد المفاهيم وتنوعها.
- ازدياد في إتقان قواعد التراكيب اللغوية.
- ازدياد في قدرة الطفل على إنتاج جمل أطول وأكثر تعقيدًا .
- ازدياد في عدد المفردات .

وكـان مـن أهـم نتـائج دراسـة العيسـوي المشـار إليـه فـي(نايـل،40:2006) "أن معـدل السّـرعة والطّلاقـة والتّحـدث بشـكل متّصـل دون توقـف ينبـئ عـن ثقـة بـالنفس ومراعـاة الإيقـاع (مـن

حيث السّرعة والبطء) بحيث يمكن متابعة حديثه بسهولة، والتّوقف أثناء التّحدث توقفاً لايخل بالمعنى، مع مراعاة عدم إسقاط حروف بعض الكلمات أو إبدالها نتيجة السّرعة".

وذكر (الريموني 2010) أن من مظاهر اضطرابات الطّلاقة مايلي:

- السرعة الزائدة في الكلام يصاحبها نوع من المظاهر الجسدية الانفعالية غير العادية .
- التأتأة في الكلام: وتعني تكرار المتحدث الحرف الأول من الكلمة أو يتردد في نطقه عدداً من المرات
- الوقوف أثناء الكلام: بحيث يقف المتحدث عن الكلام بعد كلمة أوجملة ما، وتؤدي اضطرابات الكلام إلى صعوبات في التعبير عن الذات تجاه الآخرين .

وأشارعبابدة (2008) أنّ قراءة المجاراة (القراءة السّريعة مع الفهم السريع) تعتمد على المرونة، أي المقدرة على قراءة النّصوص المختلفة، فهي تحتاج إلى التّدريب والتّطبيق باستمرار، يمكن تدريب التّلاميذ عليها من خلال قراءة النّصوص في كتبهم المدرسية أو الاستعانة بنصوص خارجية، وذلك بأن يعيّن المعلم وقتاً مناسباً للقراءة، ويوماً فيوماً ينقص المدة المقررة لقراءة نصوص متشابهة من حيث الكم والمستوى، ويمكن تسجيل المدة الزّمنية لقراءاتهم الخارجية بحيث نشجعهم على ملاحظة سرعتهم التي سينجزونها بفترة أقل مما كانوا يحتاجونه من وقت طويل في القراءة، ولا بد هنا من التّركيز على فهم ما يقرأه الطالب. وذكر أنه يمكن تدريب الطفل على القراءة السّريعة والخاطفة عن طريق قراءة ما يظهر على شاشات التلفاز، وقراءة المحال التّجارية،وقوائم محتويات الكتب والمجلات.كما أن مهارة الطلاقة(السّرعة في القراءة) تمكّن الطالب من قراءة أكبر عدد ممكن من مصادر المعلومات في وقت أقل، وهذا لا يحدث إلا بالتّعاون المشترك بين الأسرة والمدرسة والمكتبة لإكساب الطفل هذه المهارة .

وأورد (الريموني 2010) بعض الإرشادات للتعامل مع حالات التأتأة والتلعثم لدى الأطفال منها:

- أن يمنع أي سخرية أو ألقاب يطلقها الطلاب على الطالب المتلعثم سواء داخل الصف أو خارجه، وأن يتعامل معهم على انفراد وبسرية تامة .
- على المعلم ألا يطلب من الطالب أن يكرر الكلمة التي تلعثم بها أملا منه أن ينطقها بطلاقة .
- القراءة الجماعية أو القراءة معاً كلما استعملت أكثر تكون مريحة وتزيل ضغوط الكلام.
- الشرح المطوّل أوالقراءة لمدة طويلة أوالإجابة بالتفصيل تعتبر جرماً بحق الطالب المتلعثم .
- يفضل أن يسأل المعلم الطالب المتلعثم في بداية الحصة أو نهايتها أوعندما يرفع اصبعه.

4- المفردات

ذكر هلال (2009) أنّ اللغة العربية خُصّت دون سواها من اللغات بزيادة مادة ألفاظها اللغوية وكثرتها، فقد بلغت كلماتها كما ذكر الخليل بن أحمد المتوفى سنة(175) هـ، اثنى عشر ألف ألف(أي اثنى عشر مليون من الكلمات). كما أنها تشتمل على الألفاظ المشتركة التي تعني تعدد المعاني للفظ الواحد فمن ألفاظها مايدل على ثلاثة معانٍ، ومنها مايدل على أربعة أوخمسة إلى أكثر من ذلك، فلفظ (العين) مثلاً له خمسة وثلاثون معنى ولفظ(الخال) له سبعة وعشرون معنى وهكذا.

"ومـن الأسـس التـي ينبغـي أن تراعـى فـي كتـب القـراءة المفـردات الجديـدة وتكرارهـا بطريقـة تكفـل تثبيتهـا، وبمـا يسـاعد علـى فهـم الجمـل المركبـة والقصـص، بحيـث لاتزيـد الكلمـات الجديـدة فـي الصـفحة عـن كلمتـين أو ثلاثـة، وأن تتكـرر هـذه الكلمـات بمـا لايقـل عـن 15 مـرة بعـد تقـديمها لأول مـرة ،مـع مراعـاة أن الإكثـار مـن الكلمـات الجديـدة بمـا يفـوق طاقـة التلاميـذ يصـرفه عـن المعنـى والاهتمـام بـــــه. ويجـــــب مراعــــاة الخــــط والصــــوربحيث يــــدرك التلميــــذ المعنــــى بالاســــتعانة بالصـور"(مـدكور،1984:143). ويشـير عبابـدة(2008) أن قـراءة القصـص المصـوّرة المـزوّدة بـنصٍ قصـيرٍ، توصـل الطفـل لفهـم جيـد للقصـة ،وتضـيف كلمـات ومعـانٍ جديـدة إلـى قاموسـه اللّغـوي. ويشـير عبـد الـرحمن وآخـرون (1989)"إلـى أن الطفـل يكتـب المفـردات مـن خـلال الأحاديـث والألعـاب والاسـتماع إلـى القصـص والأغـاني والأناشـيد والمـذياع والتلفـاز، وعلـى المعلـم أن يزيـد مـن حصـيلة التلميـذ اللغويـة مـن المفـردات والتراكيـب "وكـان مـن أهـم النتـائج التـي توصـل إليهـا العيسـوي المشـار إليـه فـي (نايـل،2006: 38) أنّ المفـردات: "تعنـي تعـرف معـاني الكلمـات (بعيـداً عـن السـياق)، تحديـد المعاني السياقية للكلمات (معنى الكلمة من خلال السياق)، وتحديد المرادفات، وتحديد المقابلات".

أهمية المفردات في حياة الطفل :

أشـار كتـاني(2010) أن المفـردات مـن المقومـات الأساسـية للغـة، وهـي عمادهـا بمـا تتضـمنه مـن مفـاهيم ومعـاني. وأن البنـاء الـدقيق للمفـردات يلعـب دوراً أساسـياً فـي تطّـور المفـردات لـدى الأطفـال كمـا أن تحسـين نوعيـة هـذه المفـردات يسـاعد الطفـل لـيس فقـط فـي مجـال دراسـته بـل يتعـداه إلـى مجـال العلاقـات الاجتماعيـة التـي تعتبـر ضـرورية فـي المجتمـع. وتـأتي أهميـة المفـردات مـن كونهـا وسـيلة نمـو المـدركات الحسـية والقـدرات العقليـة ومسـتوى النضـج العقلـي لـدى الأفـراد. إذ تغيـر المفـردات وجهـة

نظرهم نحو الأشياء والأفكار والمجتمع والعالم وتنمي معرفته، ويدرك العلاقات بين الأشياء فكلما كان حجم مفرداته أكبر كان مدى إدراكه للمفاهيم أكبر.

وأوضح عبدالباري(2011:34-33)" أهمية تعليم المفردات اللغوية فيمايلي :

- تعليم المفردات جانب مهم من جوانب اكتساب اللغة، حيث أن المفردات اللغوية هي المفتاح الحقيقي لعملية التعليم والتعلم فلا تعلم دون لغة ولا لغة دون مفردات .
- معاونة الطالب على حسن التعبير .
- تساعد المتعلم في فهم الآخرين والتواصل معهم بفاعلية.
- تنمي لدى الطلاب مهارات التفكير.
- توطد العلاقات الأسرية والاجتماعية بين أعضاء المجتمع الواحد.
- وسيلة للتعبير عن الحاجات والرغبات والميول.
- تنمية الذوق والبلاغة لدى مستخدم اللغة."

وذكرت شتات (2010) أن هناك العديد من البرامج الحاسوبية التي تساعد في تعلم المفردات عن طريق ربطها بالصّور والصّوت وعرضها بشكل ألعاب تعليمية، أوتظهر الكلمة على الشاشة وتختفي ثم الطّلب من المتعلم إعادة كتابتها، كما يوجد برنامج للتدريب الأبجدي، حيث يختار الحاسوب عدداً من الكلمات عشوائيًا ويعرضها على الشاشة ويطلب من المتعلم ترتيبها باستخدام الأسهم الموجودة على لوحة المفاتيح.

وبين عبدالباري(2011) أن هناك ثلاثة مكونات أساسية لبناء المفردات اللغوية.

1- الصّدى(Resonate): فلا بد أن ينتبه الطلاب أولاً للمفردات التي يراد تعلمها، ثم تنشيط المدخلات الحسية تمهيداً لتنشيط المخ البشري بتخزين المفردات اللغوية واستقبال المفردات الجديدة، على أن تكون نقطة الانطلاق لإثارة اهتمام الطلاب تبدأ بتعليمهم المفردات التي تهمهم، كما يمكن أن تكون أكبر من قدراتهم حتى ينتبهون لها، ويعملون عقولهم فيما يحقق الهدف منها .

2- التّعزيز (Reinforce): يجب على المعلمين تعزيز تعلم المفردات، وتقديم التغذية الراجعة للطلاب في الوقت المناسب حتى يسهم في تقدمها.

3- التّكرار (Rehearse): على المعلم أن يقوم بتكرار المفردات التي تقدم للطلاب حتى يؤكد انتقالها من الذاكرة قصيرة الأمد إلى طويلة الأمد بحيث تتسم بالبقاء، وسرعة استدعائها، والتقليل من فرصة نسيانها.

في حين أشارت الكيلاني (2010) أنه من المهم الاهتمام بمفردات اللغة وفهمها فهمًا صحيحاً من خلال الاعتمادعلى فهم السياق المقدم، وهذا يحدث بسهولة في الصفوف الأولى حين تهتم المناهج المدرسية المعدّة جيداً أن لايستقبل الطلاب أكثر من بضع مفردات جديدة لفهم المعنى من السياق، وإذا لم يعتد الطفل هذه المهارة عند تزويده بالقصص المتسلسلة بتقديم المفردات الجديدة بالتدرج من الأبسط إلى الأعقد فسوف تصبح مفرداته ضحلة، ويصبح من الصعوبة بمكان تنمية مهارة فهم المعنى من السياق .

5- الفهم القرائي :

يعرّف الفهم القرائي بالمقدرة على استخلاص أو اشتقاق المعاني من النّص موضوع القراءة، ويعتمد على عناصر أو مكونات أساسية هي :

–القارئ: حيث يختلف معدل إقباله على القراءة باختلاف ميوله واتجاهاته وقدراته العقلية وتفضيلاته القرائية.

–النّص موضوع القراءة: تؤثر طبيعة المادة من حيث الوضوح والتّنظيم وطريقة الطّباعة والألوان والتّنسيق على الاهتمام بالقراءة.

– السّياق: فالقراءة في مجلة بهدف التّسلية تختلف عن القراءة في كتب علمية بهدف التّحصيل العلمي وفهم التّفاصيل الدّقيقة (الزّيات،1998)

وذكر ستانوفيتش(Stanovich,1986)" أن القدرة على فهم المقروء هي القدرة الأساسية والأهم في التحصيل الأكاديمي المدرسي للتلميذ بشكل عام، إذ تلعب القدرة على فهم المقروء دورًا أساسيا في فهم المواضيع الأخرى كالعلوم والتاريخ وغيرهما. لذلك من المهم أن يطور التلميذ القدرة على فهم المقروء بشكل جيد في الوقت المناسب(عادة ما يكون ذلك في الصف الرابع، إذ من المفروض أن ينتقل التلميذ في هذا الصف من مرحلة تعلم القراءة إلى مرحلة القراءة من أجل التعلم)، وإلا أعيق تحصيله في المواضيع الأخرى سنة بعد أخرى، مما يجعل الفجوة بينه وبين زملائه أكبر مع مرور السنين هذا ما يسمى" Mathew Effects in Reading عامل ماثيو في القراءة.

والفهم القرائي كما عرفه جاب الله (36،2007)" قدرة الفرد على فهم الكلمات والجمل مع الاستعمال الصحيح لكل منها، كأن يطلب من الفرد تحديد مرادف الكلمة أوعكسها" .

ويتضمن مسار الفهم مهارات فرعية هي:(مدكور،2006)

– تعرّف الأفكار الأساسية

– تذكر تسلسل الأحداث

– اتباع التّعليمات والإرشادات

– التّنبؤ بالنتائج.

– فهم المعاني المتضمنة أو المستترة.

- الحكم على صدق أو كذب ما يُقرأ.

مشكلات تعليم القراءة

هنـاك عـدّة مشـكلات يواجههـا المعلمـون فـي جميـع مراحـل التعلـيم مـن الرّوضــة إلـى الجامعـة فـي القراءة، أهمها :

- بيان أنواع الفوائد الشخصية والاجتماعية التي يجب الحصول عليها من القراءة.

- تحديد ما يلزم للقراءة من ضروب الفهم والاستعدادات والمهارات.

- بيان أنواع التوجيهات التي يحتاج إليها القارئ في الإلمام بالمعنى وفي حل المشكلات.

- ملاحظة قدرة القارئ على الفهم والاستجابة لما يقرأ.

- بيان أسباب الخطأ أو القصور في فهم المقروء.(مصطفى،2005)

" ومن مشكلات تعليم القراءة مظاهر ضعف المتعلمين في القراءة، ومنها:

- كثرة الأخطاء في تهجي الكلمات ونطقها.

- تجاوز بعض الكلمات والسطور وعدم قراءتها

- نطق كلمات غير موجودة في النص.

- الخلط بين أصوات الحروف.

- ضعف المقدرة على فهم المقروء.

- ضعف المقدرة على التعبير الصوتي عن معاني المقروء".(عطية،49:2009)

مستويات الفهم في القراءة

يوجد خمسة مستويات للفهم في القراءة هي:

- المستوى الأول من المقدرة على الفهم، وتكون بنسبة 10-20 في مرحلة النظرة الشاملة فيميّز الطالب الكلمات المفردة والمفاهيم المنفصلة، يجيب عن سؤال أواثنين من عشرة أسئلة حول المادة بشكل صحيح.

- المستوى الثاني من المقدرة على الفهم: يميز المفاهيم والحقائق والأفكار الرئيسة، ويسجل ما نسبته من 20-40 من المقدرة على الفهم.

- المستوى الثالث من المقدرة على الفهم: ترتفع القدرة على الفهم إلى ما نسبته من40-60، حيث يلتقط الأفكار الرّئيسة والمواضيع الأساسية.

- المستوى الرابع من المقدرة على الفهم: يصبح أكثر وأسرع في القراءة على تمييز المواضيع الأساسية والأفكار، وتكون المقدرة على الفهم قد وصلت إلى نسبة 60-80.

- المستوى الخامس من المقدرة على الفهم. والقراءة بشكل سريع ومريح إذ يستطيع الطالب استيعاب جميع المعلومات المطلوبة للنجاح في الاختبار،وتكون نسبة القدرة على الفهم 80 فأكثر (شريف،وآخرون،2009:170-171)

ويقترح مصطفى (2005) خمس خطوات لزيادة الفهم :

-الاستطلاع أو المسح (survey) ويتمثل بالقيام بمسح المادة الدراسية بشكل سريع لتكوين فكرة عامة عن الموضوع.

- السّؤال(question) بتحديد عدد من الأسئلة لجعل القراءة هادفة .

– القراءة (read) وذلك بقراءة المادة مع التركيز على الأجزاء ذات الصلة بالأسئلة .

–الاستذكار أو الاسترجاع (recall) وذلك بعد الانتهاء من القراءة يمتحن القارئ نفسه بمحاولة استذكار المعلومات التي توصل إليها بصوت عالٍ، أوكتابتها.

–المراجعة(review) وتتطلب إعادة النظر في المادة بسرعة، واستخراج النّقاط التي أخفق في تذكرها .

وبيّن ماي (May,1994) أن قراءة المعلم اليومية للتلاميذ تعود عليه بمنافع وفوائد كثيرة من أهمها:

–أن المعلم يتمثل سلوك القراءة الصحيح ،مما ينعكس ايجاباً على طلابه.

– يقدم المعلم من خلال القراءة البناء اللغوي، والعديد من المفردات والمصطلحات أو المفاهيم التي لم تمر على الأطفال، سواء شفهياً أم سمعياً، وإنما تظهر في شكل مكتوب فقط.

– يبين المعلم للتلاميذ كيف يمكن للقارئ أن يواصل استمتاعه بالقراءة ومعرفته بالموضوع الواحد من كتب أومصادر مختلفة.

– يببن المعلم للتلاميذ كيف يتصرف القارئ عندما يشعر بالملل من القراءة في الموضوع الواحد .

ويمكن استخدام عدد من الاستراتيجيات لحل المشكلة التي قد تعيق فهم المقروء في مواقف تعليم القراءة وتتمثل في :

استرجاع المعرفة السابقة ذات الصّلة، وتحديد الغرض من القراءة، والرّبط بين أجزاء النّص، وتحديد الكلمات المفتاحية والمعلومات المهمة، ومحاولة استرجاع ما تم فهمه أو تلخيصه، ومراقبة التقدم الحاصل في القراءة، والتأكد من المعاني التي تفيدها بعض الكلمات، وتعويض النّقص أو الثّغرات الموجودة في النّص، وتحديد المشكلة التي تعيق الفهم ، ويعلم الطلبة هذه الاستراتيجيات بشكل مباشر أو غير مباشر (نصر والصمادي، 1996).

ثانياً: الدّراسات السابقة

لقد اطّلعت الباحثة على الدّراسات السّابقة ذات الصّلة بموضوع الدراسة وفيمايلي عرض لهذه الدّراسات حسب التسلسل الزّمني من الأقدم إلى الأحدث .فقد**هدفت ويلر(Wheeler,1983)** إلى دراسة أثر تناغم وعدم تناغم القدرات الإدراكية لدى تلاميذ الصف الثاني ذوي صعوبات التعلم مع تعليم القراءة على الرغم من أنه جربت بدائل عديدة لكل تلميذ على مدار المنهج التعليمي المقدم للتلاميذ، إلا أنها وجدت أن أكثر المداخل فاعلية للتلاميذ ذوي التعلم السمعي هو مدخل الصوتيات وهومدخل سمعي يتذكر فيه التلاميذ الأصوات المرتبطة بكل حرف من حروف الهجاء. فكان من نتائج الدراسة حصول التلاميذ على درجات مرتفعة في المفردات عندما تم تعليمهم من خلال قدراتهم الإدراكية.

وهدفت دراسة فونداس (Fondas,1992) إلى تقديم طريقة بديلة لتدريس المفردات للتلاميذالذين يعانون من العجز القرائي، وذلك باستخدام أسلوب قراءة القصص المقرونة بمناقشة موجهة تركزعلى المفردات قبل وأثناء وبعدالقراءة،وقد طبق البرنامج المقترح على مجموعة تتكون من (11) تلميذاًمن تلاميذالصف الأول الابتدائي، حيث استخدمت فونداس مجموعة مختارة من المفردات غيرالمألوفة لتلاميذالصف الأول، وأجرت لهم اختباراً بهدف قياس مدى معرفتهم بهذه المفردات. وفي بداية كل أسبوعين من أسابيع البرنامج العشرة وكانت فونداس(Fondas) تقوم بقياس مدى معرفة التلاميذ بخمس من المفردات التي سيتعلمها التلاميذ خلال الأسبوعين التاليين، ثم تقوم بتنفيذ عدد من النشاطات المرتبطة بهذه المفردات للتأكد من اكتساب التلاميذ لها، وتشمل تلك النشاطات إعادة قراءة القصة خمس مرات خلال الأسبوعين، وكتابة المفردات الجديدةعلى بطاقات ووضعهاعلى السبورة، وتشجع التلاميذعلى استخدام المفردات الجديدة، وتخصيص وقت يرسم فيه التلاميذ مفهوم

المفـردات التــي تعلموهــا. وقــدأظهرت نتــائج الدراســة أن القراءةعلــى التلاميــذ شــكلت مصــدراً رئيســاً لاكتســاب المفـردات الجديـدة، وأن شـرح المعلـم معــاني تلـك المفـردات والنشــاطات المرتبطــة بهـا قـد سمحت للتلاميذ بتعلم مقداركبيرمن المفردات.

وقــام النصــار(2000) بدراســة علــى عينــة عشــوائية مــن معلمــي الصــفوف الأوليــة فــي مــدارس المرحلــة الابتدائيــة فــي مدينــة الريــاض خــلال الفصــل الدراســي الثــاني مــن العــام الدراســي 1421هـ، هــدفت هــذه الدراســة التعـرف إلــى اتجاهــات معلمــي الصــفوف الأوليــة (الأول والثــاني والثالــث) نحــو القــراءة للتلاميــذ، ومــدى الاخــتلاف فــي اتجاهــاتهم تبعــاً لمتغيــرات الصــف الدراســي، والتخصــص ،والخبـرة فـي التـدريس. أظهـرت نتـائج الدراسـة اتجاهـاً ايجابيـاً لمعلمـي الصـفوف الأوليـة نحـو القـراءة للتلاميـذ بمتوسـط (83.25 مـن إجمـالي الدرجـة الكاملـة البالغـة 110). كمابينـت نتـائج الدراسـةعدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية لمتغيـرات الصـف الدراسـي، والتخصـص، وسـنوات الخبـرة وفـي ضـوء هـذه النتـائج أوصـى الباحـث المهتمـين بالتربيـة والتعلـيم بالإفـادة مـن الاتجـاه الإيجـابي للمعلمـين نحـو القـراءة للتلاميـذ فـي تفعيـل نشـاط القـراءة للتلاميـذ وتضـمينه برنـامج تـدريس القـراءة فـي الصـفوف الأولية.

وقـــام برغـــوث (2002) بدراســـة هــدفت التعــرف إلــى أثــر برنــامج أنشــطة مقترحــة لتنميــة بعــض مهــارات الاســتعداد للقــراءة والكتابــة للأطفــال ذوي صــعوبات الــتعلم فــي ريــاض الأطفــال، تــم تطبيــق البرنــامج علــى عينــة مــن (22) طفــلاً تتــراوح أعمــارهم مــابين (4−6) ســنوات، ونســب ذكــائهم متقاربــة، اسـتغرق تطبيـق البرنـامج ثلاثـة شـهوربواقع ثـلاث جلسـات أسـبوعيًا، اسـتخدمت برغـوث مقياسًـالقياس مهـارات الاسـتعداد للقـراءة والكتابـة لطفـل الروضـة وهـي مهـارة التمييـز السـمعي، والتـذكر البصـري. كـان مـن نتـائج الدراسـة وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين متوسـطات درجـات القيـاس القبلـي والبعـدي لتطبيـق البرنـامج المقتـرح لتنميـة مهـارات الاسـتعداد للقـراءة والكتابـة للأطفـال ذوي صـعوبات الـتعلم

بمرحلة الروضة لصالح القياس البعدي .وتحققت من وجود فروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة ومهارات الاستعداد للكتابة.

أجرى (Yeh,2003) دراسة هدفت إلى التحقق من فعالية طريقتين لتعليم الطلاب مهارات الوعي الصوتي هما: (تجزئة الصوت ومزجه)، (والقافية والجناس)، كان غرض هذه الدراسة تحديد ما إذا كان هناك اختلاف أوتشابه بين الطريقتين، أجريت هذه الدراسة في أربعة فصول دراسية شمال الولايات المتحدة الأمريكية، تم اختيار (44) طفلاً كمشاركين ،تتراوح أعمارهم بين (5 – 6) سنوات جميعهم من الأسر ذات الدخل المنخفض،تم استخدام اختبار قبلي واختبار بعدي ومقابلات وملاحظات للمعلمين والطلاب لمعرفة الممارسات التعليمية الصفية التالية: مزج الصوت حذفه، استبداله، وتجزئته. بعد تحليل دقيق من الملاحظات الصفية لفترة تسعة أسابيع واتباع جميع المشاركين تعليمات محددة، كان من نتائج الدراسة أن مهارات الانتباه تزيد من معرفة الطّلاب بالوعي الصوتي، وأن تجزئة الصوت ومزجه أكثر فعالية في الممارسة التعليمية الصفية من القافية والجناس. واقترح الباحث أن تركز الدراسات الحديثة على تنمية الوعي الصوتي.

هدفت الدراسة التي أجراها الغزو، وطيبي والسرطاوي (2005) التعرف إلى مدى اتقان تلاميذالصفوف الابتدائية الأولى في دولة الإمارات للمهارات الأساسية في القراءة والكتابة من مثل مهارة التسمية والاملاء، وقراءة الكلمات، وقراءة وكتابة الأسرة والوعي الصوتي، والصعوبات المرتبطة بتلك المهارات. ولتحقيق هذا الهدف تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي لأداء التلاميذ في الصفوف الثلاثة على الاختبارات المتمثلة في مهارات التسمية والاملاء، وقراءة وكتابة الأحرف، والوعي الصوتي. توصلت الدراسة إلى أن أداء

التلاميذ في الصفوف المتقدمة لجميع الاختبارات كان بدرجات متفاوتة أعلى أومتقاربة في بعض الحالات من أداء التلاميذ في الصفوف الدنيا فيماعدا اختبار التسمية الذي تطلب من التلاميذ تسمية خمسين صورة في أسرع وقت ممكن، فكان من نتائج هذه الدراسةأن أداءتلاميذالصفين الأول والثالث كان متقارباً، بينماكان أداءالصّف الثاني أفضل من أداءالصفين الأول والثالث. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالةاحصائية في مستوى (0.05) في أداء التلاميذعلى اختبارالوعي الصوتي فيما بين المستوى الأول والثالث فقط لصالح الصف الثالث، نظراً لتطور قدراتهم اللغوية والقرائية وتطور طلاقتهم في القراءة مقارنة مع الصفين الأول والثاني، ممايؤكد أهمية التطور القرائي في تنمية الوعي الصوتي.

وأجرى شحاتة المشار إليه في المجيدل(2005) دراسة هدفت إلى وضع برنامج لتنمية الميول القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مصر، حيث قام الباحث بتصميم برنامج يتضمن عدداً من الأنشطة التي تنفذ داخل المكتبة،كما أعد أدلة إرشادية لكل من المنزل والمدرسة والتلفزيون والإذاعة بين فيها دور كل جهة في عملية تنمية الميول القرائية لدى تلاميذ هذه المرحلة. كما ضمنها توجيهات وأنشطة مقترحة تساعد على تحقيق هذا الهدف. وقد كشفت نتائج الدراسة، بعد تطبيق البرنامج على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، عن أن البرنامج أحدث تنمية واضحة في مجال الميول القرائية لدى تلاميذ هذه المرحلة؛ لذا فقد ركزت الدراسة على الأثر الفاعل للنشاطات التي تتم داخل المدرسة في تنمية الميول القرائية، وأكدت على أن دور المدرسة في ذلك أكبر من الدور الذي يمكن أن يقوم به المنزل ووسائل الإعلام المختلفة.

وهدفت دراسة عبد العزيز سعيد وآخرون المشار إليها في نايل(2006) تقصي مشكلة القراءة والكتابة في الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية، واختار عينة من تلاميذ الصف

الأول الابتدائي في عشر مدارس من مناطق مختلفة في المستويات في مدينة الرياض، تم تحديد التلاميذ المتأخرون في القراءة والكتابة عن طريق مقابلة المعلمين، ومديري المدارس ،والاطلاع على السجلات المدرسية، ومشاهدة التلاميذ أثناء دروس الهجاء، بلغ عدد التلاميذ المتأخرين (96) تلميذاً وتلميذة. وقد توصلت الدراسة إلى أن غالبية المعلمين لم يدرسوا طريقة تدريس الهجاء قبل الخدمة وبعدها، وارتباط العوامل الجسمية والصحية والبيئة المنزلية والمشاكل الأسرية بالضعف في القراءة والكتابة .

وفي دراسة قام بها سميث (Smith,1989) بعنوان فاعلية الطريقة الكلية والصوتية في تدريس القراءة للطلاب في مرحلة ماقبل المدرسة، شارك114 طالباًمن طلاب أربع مدارس في ولاية فرجينا منهم 57 ذكوراً و57 إناثا. استخدمت الباحثة المجموعة التجريبية ذات الاختبارالقبلي والبعدي، حيث تلقت المجموعة الضابطة (58) طالبا للتدريس بالطريقة الكلية، بينما تلقت المجموعة التجريبية (56 طالباً) للتدريس بالطريقة الكلية، وشمل البرنامج للمجموعتين دروساً في مجموعةالحروف ونشاطات بالكمبيوتر وتشكيل كلمات وفي الاستيعاب واللغة، وعند تطبيق اختبار (وود كوك التحصيلي) لم تكن هناك فروقاً في الأداء بين المجموعتين، ولكن نتائج الاختبارالبعدي أشارت إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين نتائج المجموعتين لصالح المجموعة التجريبيةالتي تلقت التدريس بطريقة صوتية مما يدل على أنها أفضل من الطريقة الكلية في التدريس.

وأجرت بيملر وبوت (Biemiller.&Boot 2006) دراسة لاستكشاف الفوائد المحتملة في تدريس المفردات للأطفال الصغار. هدفت هذه الدراسة لدراسة نمو معاني الكلمات المكتسبة في رياض الأطفال، والصف الأول، والصف الثاني الأساسيين من خلال تدريس المفردات في غرفة الصف . تمت هذه الدراسة في المدرسة الكاثوليكية في كندا، تم تصميم الاختبار القبلي والبعدي لهذه الدراسة بجزأين:

الجزء الأول: صمم للنظر في التأثيرات المحتملة في اكتساب المعنى من خلال التعليم اليومي. الجزء الثاني: أكد على النمو المحتمل لمعاني الكلمات. تم اختيار عينة وعددها 112طفلاً(43 من رياض الأطفال، و37 تلميذاًمن الصّف الأول، و42 تلميذاً من الصّف الثاني) تم إجراء الاختبارات القبلية لجميع المشاركين لجمع المفردات من عدد من القصص التي كانت تُقرأ وذلك من خلال الجزء الأول من الدّراسة.استخدم الإحصاء الوصفي ومعامل الارتباط والنموذج المختلط لتحليل البيانات التي تم جمعها. حيث أظهرت نتائج الدراسة الثانية الزيادة في معاني الكلمات من قبل المشاركين الذين أعادوا القراءة بشكل شفوي وكان هناك ما يقارب 8-12 معنى تم تعليمه خلال أسبوع. وأشارت بيملر وبوت Biemiller&Boot أن تدريس المفردات للصغار يدعم نموها في المرحلة الابتدائية من خلال تعليم جذور الكلمات، ومعاني الكلمات، وأن نمو المفردات في المرحلة الابتدائية يؤثر على اكتساب مهارات القراءة الفاعلة، وزيادة الوعي الصوتي والفهم.

وأجرى (Martens,Eckert,Begeny,Lewanjowski,Diogennaro,Montarello,Arbolino Reed, Fiese,2007),دراسة لمعرفة تأثير القراءة بطلاقة على طلاب الصف الثاني والثالث الأساسي. هدفت هذه الدراسة مقارنة آثار التدرب على القراءة بطلاقة، تم اختيارعينة بسيطة من 72طالباً في الصف الثاني والثالث من منطقة ابتدائية شمال الولايات المتحدة ،تراوحت أعمارهم مابين 7-8 سنوات. لجأ الباحثون لمسح شامل لمستويات الطلاب، واختبار معالجة الصوتيات، وقراءة المقاطع لكل مستوى، والكفاءة الأكاديمية، والتعزيز. استغرقت هذه الدراسة سبعة أسابيع للمشاركين في الصف الثاني، وثمانية أسابيع للمشاركين في الصف الثالث. أعطيت نتائج تقييم الاختبار القبلي والبعدي من الأسبوع الأول والأخير من فترة التجريب. أجري برنامج القراءة الأساسية في خمسة أسابيع من المشاركين من الصف الثاني، وفي ستة أسابيع من المشاركين في الصف الثالث من خلال شريط فيديو يتضمن برنامجاً لمدة 30 دقيقة اشتمل على العناصر التالية:1 - التقييم قبل التدريب 2- قراءة (100) كلمة قراءة صحيحة في دقيقة 3- تقييم التدريب بقسمة

عدد الكلمات الصحيحة على قيمة الوقت المخصص بالثواني مضروباً بـ 60. أظهرت نتائج الدراسة أن المشاركين في المجموعة التجريبية قطعوا تحسينات في القراءة بطلاقة في نفس اليوم بعد التدريب وتم الاحتفاظ بها فترة يومين. بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحثون أن يعد برنامج للقراءة بطلاقة لتسريع نمو الطلاقة عند الطلاب في فترة قصيرة من الوقت.

و**هدفت الدراسة التي أجراها مطر والعايد (2009)** التعرف إلى فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرةالعاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة. طبّق البحث على عينة قوامها (32) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ذوى صعوبات تعلم القراءة والملتحقين ببرامج صعوبات التعلم في محافظة الطائف، وتم تقسيم عينةالدراسةعشوائيا إلى مجموعتين متساويتين الأولى تجريبية وعددها (16) تلميذاً منهم ثمانية ذكور، وثمانية إناث والمجموعة الثانية ضابطة (16) تلميذاً منهم ثمانية ذكوروثمانية إناث، واشتملت أدوات الدراسةالحاليةعلى مقياس للوعي الفونولوجي، مقياس للذاكرةالعاملة، مقياس للمهارات اللغوية (الاستقبالية – التعبيرية)، وبرنامج تدريبي باستخدام الحاسوب للوعي(الصوتي) الفونولوجي(30 جلسة) وجميعهامن إعدادالباحثين، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لصالح المجموعة التجريبية كماأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتابعي مما يدل على استمرارية أثرالبرنامج في تحسين الوعي الفونولوجي وأثره الايجابي على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية، وأوصت الدارسة بضرورة التدريب على مهارات الوعى الفونولوجى فى برامج صعوبات التعلم لأثره الايجابي على الذاكرة واللغة الاستقبالية والتعبيرية.

أجـــرى كـــل مـــن بـــوير وإهـــر (Boyer,&Ehri, 2011) دراســة هــدفت التعــرف إلــى أثرممارســتين مــن ممارســات القــراءة التعليميــةعلى مهــارات الــوعي الصــوتي عنــدالأطفال الصــغار. وكـان الغـرض مـن هـذه الدراسـة التّعـرف علـى فعاليـة شـرطين: الحـروف ونطـق الأصـوات وعلـى قـدرات مرحلـة ماقبـل المدرسـة أجريـت الدراسـة فـي فصـلين دراسـيين مـن مـدارس ريـاض الأطفـال الخاصـة فـي نيويـورك. مـع60 تلميـذاً تـم اختيـارهم عشـوائيا (35 تلميـذة و25تلميـذاً). مـن الفئـة العمريـة6-4 سـنوات، وبمتوسـط حسـابي 4.9 سـنة. اسـتخدم تصـميم المجموعـة الضـابطة باختبـار قبلـي وبعـدي، مـع ثـلاث مجموعـات فـي هـذه الدراسـة وتلقـى المشـاركون فـي كـل مـن هـذه المجموعـات تعليمـات مـن خـلال المراسـلات تركـز علـى الأحـرف الصـوتية والفونيمـات مـع الحـروف ،ومقـاطع الكلمـات والفونيمـات مـع صـور للتعبيـر عنهـا بالإيمـاءات، أمـا المجموعـة الضـابطة لـم تتلـق مثـل هـذه التعليمـات. وأعطـي الاختبـار البعـدي الثـاني لجميـع المجموعـات بعـد سـبعة أيـام مـن تقـديم الاختبـار البعــدي الأول. تــم اســتخدام تحليــل التبــاين المشــترك(ANCOVA) وتحليــل التبــاين(ANOVA) والمقارنات البعدية بين المجموعات الثلاث أولاً، واختبار (t).

أشـارت النتـائج أن المجموعـة الضـابطة تفوقـت علـى تجزئـة 26حرفـاً. ومـن حيـث فعاليـة التـدريس فـي تجزئـة الكلمـات كانـت المجموعـة التجريبيـة قـادرة علـى التعـرف إلـى 13 صـورة وفـونيم، وتفوقـت فـي الإمـلاء والتهجئـة، ولـوحظ علـى مسـتوى الكلمـة وتـدابير الصّـوت أن المجموعـة الضـابطة لـم تكـن قـادرة علـى شـرح الكلمـات بدقـة. ولاحـظ الباحثـان بـوير وإهـر أن تفـوق المجموعـة التجريبيـة علـى الضـابطة، ربمـا يعـزى إلـى أنهـا تلقـت المزيـد مـن الـدورات التدريبيـة خـلال فتـرة الدّراسـة بأكملهـا ، ونتيجـة لـذلك أوصـيا بمزيـد مـن الدّراسـات المسـتقبلية لتحديـد أفضـل السـبل لتعلـيم تجزئـة الأصـوات للطـلاب فـي مرحلة ماقبل المدرسة وتلاميذ المدرسة الابتدائية .

صمم فاداسي وساندرس(Vadasy&Sanderss,2011) دراسة لمعرفة تأثير الصوتيات على القراءة المبكرة، جرت الدراسة على 29 صفاً من المدارس الابتدائية، تم اختيار المشاركين عشوائياً، كشفت نتائج الدراسة على وجود اختلاف بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المفردات والحروف والتهجئة، حيث ظهرت نتائج إيجابية للمجموعة التجريبية من حيث زيادة متوسط قراءة الحروف والكلمات مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وأجرى الشهراني (2012) دراسة هدفت إلى تحديد أساليب تنمية مهارات القراءة والوقوف على مستوى تمكن معلمي الصف الأول الابتدائي من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذهم .استخدم الباحث المنهج الوصفي وصمم أداة الدراسة(بطاقة ملاحظة) واشتملت الأداةعلى مهارة تعرف المقروء والنطق به،ومهارة فهم المقروء) واحتوت كل مهارة رئيسة على عدد من المهارات المتفرعة،بلغ مجموعها (19) مهارة،وكل مهارة تحتوي على عدد من الأساليب لتنميتها بلغ مجموعها (56) أسلوباً وطبقت الأداة على عينة مكونة من (41) معلماً من معلمي الصف الأول الابتدائي بمكتب التربية والتعليم بخميس مشيط في الفصل الدراسي الأول من العام 1432-1433هـ، وقد استخدم الباحث عدداً من الأساليب الإحصائية وصولاً إلى نتائج الدراسة وهي: التكرارات، والنسب المئوية والمتوسط المرجح، والمتوسط الحسابي، وأسلوب مربع كاي مع تصحيح مستوى الدلالة باستخدام أسلوب فيشر للتوزيعات التطابقية. وكان من نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن معلمي الصف الأول الابتدائي من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذهم تعزى إلى المؤهل العلمي، إلا في ثلاثة أساليب من أساليب تنمية مهارة تعرف المقروء والنطق به، وهي أن يسمي التلاميذ الحروف الهجائية، يطلب إلى التلاميذ تسمية الحروف الهجائية، يقدم للتلاميذ أمثلة على تكوين كلمات ذات معنى من الحروف التي درسوها، وهذا الفرق يعزى إلى المؤهل العلمي لصالح مؤهل البكالوريوس. وعدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن معلمي الصف الأول الابتدائي من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذهم تعزى إلى سنوات الخدمة في التدريس، إلا في ثمانية أساليب من أساليب تنمية مهارة تعرف المقروء والنطق به.

قام سميت وبص (Smeets&Bus,2012) بدراسة للتحقق من فوائد تعليم المفردات من خلال القصص الالكترونية مقارنة مع الطلاب الذين يتعلمون القراءة وحدهم في الصفوف الابتدائية ،هدفت هذه الدراسة إلى دراسة مإذاكانت الأسئلة جزءًا لا يتجزأ في الكتب الالكترونية ،جرت الدراسة في هولندا في مدرستين ابتدائيتين، كان عدد المشاركين 20 طفلاً في الروضة (11ذكور ،و9إناث) تتراوح أعمارهم مابين (4–5) سنوات ،تم استخدام الاختبارالقبلي والبعدي لهذه الدراسة حيث خضع جميع المشاركين لتعليمات واحدة بقراءة خمس قصص الكترونية بثلاثة شروط:1 – قراءة قصة واحدة دون أسئلة الاختيار من متعدد،2– قراءة قصتين مع أسئلة اختيار من متعدد خلال القراءة، 3– قراءة ثلاث قصص مع أسئلة اختيار من متعدد بعد القراءة. كان من أهم نتائج الدراسةأن أسئلة الاختيار من متعدد خلال قراءة القصص تؤدي إلى زيادة نمو المفردات لدى المشاركين.

اجرى كيم ،وجنر، ولوبيز (KIM,Wagner,&Lopez,2012) دراسة على العلاقة بين القراءة بطلاقة وقراءة الفهم، هدفت هذه الدراسة للتحقق من العلاقة بين القراءة بطلاقة والاستماع والفهم ،والقراءةالصامتة والجهرية، وقراءة الفهم من مجموعة من الطلاب في الصف الأول والصف الثاني ،بلغ عدد المشاركين 270 طالباً (139من الذكور ، و131 من الإناث) وكان متوسط أعمارهم مابين 7–8 سنوات. أجريت الدراسة على مايقارب من50–60 دقيقة على مدى دورتين. أعطيت التقييمات للمشاركين في نهاية فصل الربيع وطوال الفصل الدراسي، خلصت نتائج الدراسة إلى

توسع المعرفة القائمة على تطوير القراءة الناقدة للأطفال، اقترح الباحثون أن تركز الدراسات المستقبلية على القراءة الصامتة مع الفهم والقراءة الجهرية بطلاقة.

ما يميّز الدّراسة الحالية

يلاحظ من الدراسات السابقة أنها اهتمت في تنمية الوعي الصوتي (مطر والعايد(2009) واستخدام طريقة بديلة لتدريس المفردات باستخدام قراءة القصص(Fondas,1992)، والتحصيل القرائي في المفردات اللغوية (Biemiller&Boot,2006)، وفاعلية الطريقة الصوتية بالتدريس القرائي (Smith,1998)، ولم تبحث أي دراسة محلية أو عربية في مستوى ممارسة معلمي الصف الأول الأساسي لمسارات التدريس الفعال للقراءة. ويلاحظ في حدود علم الباحثة أنه لايوجد دراسة عربية أو أجنبية تناولت المسارات الخمس معاً(الوعي الصوتي، الصوتيات، الطلاقة، المفردات والفهم القرائي) فقد بحث (Yeh,2003) في الوعي الصوتي فقط ،في حين ركز (Martens,et,al,2007) على القراءة بطلاقة، وصمم (Vadasy&Sanderss,2011) دراسة لمعرفة تأثير الصوتيات على القراءة، وقام الشهراني(2012) بدراسة اشتملت على تعرف المقروء والنطق به وفهمه، أما(Smeets&Bus,2012) فقد تحقق من فوائد تعليم المفردات من خلال القصص الالكترونية. وهكذا يلاحظ من خلال هذه الدراسات أنها اهتمت في مسار أو مسارين من مسارات التدريس الفعال للقراءة في حين تميّزت هذه الدراسة باشتمالها المسارات الخمس للتدريس الفعّال للقراءة .

الفصل الثّالث

الطّريقة والإجراءات

تتناول هذا الفصل عرضاً لمنهج البحث المستخدم ومجتمع الدّراسة، وعينة الدراسة وأداتها، وصدق الأداة وثباتها، وإجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية على النحو الآتي:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لدرجة ممارسة المعلمين لمناسبته أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (160) معلماً ومعلمة من مديرية التربية والتعليم لواء القويسمة، وتم اختيار عينة غير احتمالية عددها(50) معلماً ومعلمة باستخدام العينة الحصصية (Quota-Sample) في عملية الاختيار كنسبة وتناسب من مجتمع الدراسة بناءً على الجنس حيث بلغ عدد الذكور في المجتمع (28) معلماً وعدد الإناث (132) معلمة، بالتالي فإن العدد الذي تم ملاحظته (9) معلمين و(41) معلمة .

أداة الدراسة

قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة ممارسات المعلمين والمعلمات لمسارات التدريس الفعال للقراءة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السّابقة (Nguyen,2013)، (مصطفى،2005)،(عطية،2009).

وضعت مسارات القراءة في بطاقة الملاحظة الخاصة بالدراسة الحالية، جرى تصميمها لتشمل على تدرج نوعي: ممتاز، جيدجداً، جيد، مقبول، ضعيف، وللتعرف إلى خصائص بطاقة الملاحظة، نفذت الباحثة الإجرائين الآتيين المتعلقين بصدقها وثباتها.

صدق بطاقة الملاحظة:

وضعت مسارات التدريس الفعال للقراءة التي تم التوصل إليها في بطاقة ملاحظة والبالغ عددها (5) مسارات رئيسة هي :الوعي الصوتي،الصوتيات، المفردات، الطلاقة، والفهم القرائي.

اشتملت تلك المسارات على(31) مظهراً سلوكياًعلى الملاحظ أن يلاحظها في الغرفة الصفية وقد توزعت تلك المظاهر السلوكية على المسارات الخمس على النحو الآتي:

- (8) فقرات لمسار الوعي الصوتي .
- (6) فقرات لمسار الصوتيات.
- (6) فقرات لمسار المفردات.

- (7) فقرات لمسار الطلاقة.
- (4) فقرات الفهم القرائي .

وضعت بطاقة الملاحظة بصورتها الأولية التي اشتملت على (31) فقرة وعرضت على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في مجال المناهج وطرق التدريس من كليات التربية في بعض الجامعات الأردنية وهي: جامعة الشرق الأوسط، وجامعة العلوم الإسلامية، ومن مشرفي اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم، وذلك للتأكد من أنها تقيس مدى اهتمام معلمي الصف الأول لمسارات التدريس الفعال للقراءة. وطلب من المحكمين الحكم على مدى صلاحية المسار من حيث درجة الانتماء ،ودرجة الصلاحية، والتعديل المقترح، ومدى مناسبة التدريج المتبع لقياس المسار .

لقد رصدت الباحثة ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم وإضافاتهم على بطاقة الملاحظة وأخذتها بالحسبان، ويمكن تلخيص تلك الملاحظات بالآتي:

فصل المهارة الآتية إلى مهارتين:

– يشارك التلاميذ في تعلم الكلمات ومعانيها.

– يشارك التلاميذ في تعلم الكلمات وضدها.

تم حذف المهارة الآتية:

- يدّرب التلاميذ على كيفية تلخيص المقروء من خلال العروض الشفوية والمحادثة والكتابة في مجموعات صغيرة أو جماعياَ.

وضعت بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية ملحق (1) بناءً على ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم وإضافاتهم، مشتملة على التدرج النوعي المقترح لجمع المعلومات حول متغيري الدراسة، الجنس، وحجم الصّف، وبلغ عدد مسارات القراءة الرئيسة(5) مسارات و(31) فقرة

ثبات بطاقة الملاحظة

للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية تم ملاحظة عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، ثم حسبت نسبة الاتفاق باستخدام أسلوب ومعادلة هولستي (Holsti) الآتية:

$$R.C = \frac{2M}{N1+N2}$$

إذ:R.C= معامل الثبات(الاتفاق)

M= عدد المهارات (الفئات) التي يتفق على تقديرها الملاحظين.

N1= عدد المهارات (الفئات) التي يلاحظها الملاحظ الأول.

N2= عدد المهارات (الفئات) التي يلاحظها الملاحظ الثاني .

بلغ عدد الفقرات المتفق عليها بين الباحثين (75)وبتطبيق المعادلة السابقة بلغ معامل الثبات الكلي (الاتفاق)(0.80) لملاحظة مسارات التدريس الفعال للقراءة من جانب الملاحظين لها: المشرف والباحثة، ويعد هذا الثبات كافياً لأغراض هذه الدراسة. والملحق(3) يوضح مدى الاتفاق والاختلاف بين الملاحظين على مسارات بطاقة الملاحظة.

متغيرات الدّراسة

ستشتمل الدراسة على المتغيرات التصنيفية الآتية :

1- جنس المعلم وله فئتان: معلم ، معلمة.

2- حجم الصف وله مستويان: 35 تلميذاً فأقل، أكثرمن35 تلميذاً.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، وللإجابة عن أسئلتها، نفذت الباحثة الخطوات الآتية:

- الإطلاع على الأدب النظري والدراسات السّابقة.
- إعداد أداة الدراسة .
- تحديد مجتمع الدّراسة والعينة من معلمي الصف الأول الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء القويسمة .
- التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشّرق الأوسط.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتّعليم لتطبيق الدراسة في المدارس الأساسية في لواء القويسمة.
- تطبيق الأداةعلى عينة الدراسة .
- رصد البيانات المتحصلة من تطبيق الأداة في جداول خاصة .
- تحليل البيانات باستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة.
- عرض النتائج وإصدار التوصيات.

المعالجة الإحصائية

استخدمت الباحثة المعالجات الإحصائية الآتية :

1-المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الممارسة للإجابة عن السؤالين الأول والثاني.

2- معامل ثبات الملاحظة باستخدام معادلة هولستي.

3- الإحصائي "ت" t-test لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق في درجة الممارسات الصفية لمسارات تدريس القراءة حسب حجم الصف .

4-اختبار مان وتني (Mann witney) كاختبار لامعلمي (Non- parametric test) لاختبار الفرق في درجة الممارسات الصفية لمسارات تدريس القراءة حسب متغير الجنس.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها، وعلى النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، الذي نصه " ما درجة ممارسة معلمي الصف الأول لمسارات تدريس القراءة الفعال؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ودرجة ممارسة معلمي الصف الأول الأساسي لمسارات التدريس الفعال للقراءة، ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، ويظهر الجدول (1) ذلك.

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة معلمي الصف الأول لمسارات التدريس الفعال للقراءة بشكل عام ولكل مجال من مجالات اداة الدراسة مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
2	الصوتيات	4.60	0.36	1	مرتفعة
3	المفردات	4.32	0.43	2	مرتفعة
1	الوعي الصوتي	4.13	0.45	3	مرتفعة
4	الطلاقة	4.10	0.45	4	مرتفعة
5	الفهم القرائي	3.94	0.74	5	مرتفعة
	الدرجة الكلية	4.22	0.36		مرتفعة

يلاحظ من الجدول (1) أن درجة ممارسة معلمي الصف الأول لمسارات تدريس القراءة الفعّال كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.22) وانحراف معياري (0.36)، وجاءت مجالات أداة الدراسة جميعها بالدرجة المرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.60– 3.94)، وجاء في الرتبة الأولى مجال الصوتيات ، بمتوسط حسابي (4.60) وانحراف معياري (0.36)، وفي الرتبة الثانية جاء المفردات بمتوسط حسابي (4.32) وانحراف معياري (0.43)، وجاء في الرتبة قبل الاخيرة مجال الطلاقة بمتوسط حسابي (4.10) وانحراف معياري (0.45)، وجاء في الرتبة الاخيرة مجال الفهم القرائي بمتوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (0.74)، أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:–

1– مجال الصوتيات

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ودرجة ممارسة معلمي الصف الأول لمسارات تدريس القراءة الفعال لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول (2) يبين ذلك

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة درجة ممارسة معلمي الصف الأول لمسارات تدريس القراءة الفعال لفقرات مجال الصوتيات مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
11	يعلم الصّوتيات للتّلاميذ وفق تعليمات تدريس الكلمة (حرف،مقطع،كلمة)مثل الحروف والمقطع في دار	4.96	0.20	1	مرتفعة
14	يساعد التّلاميذ على التّمييز بين المقاطع القصيرة مثل: (دَ دُ دِ) والمقاطع الطّويلة في الكلمات : دار – دور – داري	4.94	0.24	2	مرتفعة
10	يطبّق معرفته للحروف وأصواتها من خلال القراءة الصّفية (لكلمات في الكتاب أو البطاقات)	4.70	0.58	3	مرتفعة
9	يعرض على التّلاميذ العلاقات بين مخارج الحروف وأصواتها(مثل:شين – سين)	4.66	0.66	4	مرتفعة

13	يساعد التّلاميذ لاستخدام استراتيجية التّعرف إلى الكلمة.(مثل:إعطاء الكلمة الجديدة بلون مغاير في الجملة)	4.40	0.76	5	مرتفعة
12	يدرّب التّلاميذ على الأصوات المتشابهة بين كلمات معطاة .(مثل: باب ← ناب)	3.92	1.05	6	مرتفعة
	الدرجة الكلية	4.60	0.36		مرتفعة

يلاحظ من الجدول (2) أن درجة ممارسة معلمي الصف الأول لمسارات التدريس الفعال للقراءة لفقرات مجال الصوتيات كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.60) وانحراف معياري (0.36)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال في الدرجة المرتفعة، اذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.96- 3.92) وجاء في الرتبة الأولى الفقرة (11) التي تنص على" يعلم الصّوتيات للتّلاميذ وفق تعليمات تدريس الكلمة(حرف،مقطع ،كلمة) مثل الحروف والمقطع في دار " ، بمتوسط حسابي (4.96) وانحراف معياري (0.20)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (14) التي تنص على " يساعد التّلاميذ على التّمييز بين المقاطع القصيرة مثل: (دَ دُ دِ) والمقاطع الطّويلة في الكلمات : دار – دور – داري " بمتوسط حسابي (4.94) وانحراف معياري (0.24)، وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة (12) التي تنص على" يدرّب التّلاميذ على الأصوات المتشابهة بين كلمات معطاة .(مثل: باب ← ناب) " بمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (1.05).

2- مجال المفردات

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ودرجة ممارسة معلمي الصف الأول لمسارات تدريس القراءة الفعال لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول (3) يبين ذلك

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة درجة ممارسة معلمي الصف الأول لمسارات تدريس القراءة الفعّال لفقرات مجال المفردات مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
20	يعلم التّلاميذ الحروف المكوّنة للكلمة من حيث بدايتها ووسطها ونهايتها .مثل: (عمّان ، رعد، رَفع)	4.88	0.39	1	مرتفعة
17	يقرأ التّلاميذ الكلمات الجديدة التي مرّت أصواتها عليهم	4.64	0.53	2	مرتفعة
15	يشارك التّلاميذ في تعلّم الكلمات ومعانيها	4.50	0.65	3	مرتفعة
16	يشارك التلاميذ في تعلم الكلمات وضدها	4.10	0.81	4	مرتفعة
19	يستخدم أنشطة عديدة لتعزيز نمو المفردات لدى التّلاميذ	4.10	0.79	4	مرتفعة
18	يطلب من التّلاميذ استخدام الكلمات التي تعلّموها في جمل مفيدة	3.70	0.84	6	مرتفعة
	الدرجة الكلية	4.32	0.43		مرتفعة

يلاحظ من الجدول (3) أن درجة ممارسة معلمي الصف الأول لمسارات تدريس القراءة الفعّال لفقرات مجال المفردات كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.32) وانحراف معياري (0.43)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال في الدرجة المرتفعة، اذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.88- 3.70) وجاء في الرتبة الأولى الفقرة (20) التي تنص على" يعلم التّلاميذ الحروف المكوّنة للكلمة من حيث بدايتها ووسطها ونهايتها .مثل: (عمّان ، رعد، رَفع)" ، بمتوسط حسابي (4.88) وانحراف معياري (0.39)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (17) التي تنص على " يقرأ التّلاميذ الكلمات الجديدة التي مرّت أصواتها عليهم " بمتوسط

حسابي (4.64) وانحراف معياري (0.53)، وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة (18) التي تنص على" يطلب من التّلاميذ استخدام الكلمات التي تعلّموها في جمل مفيدة " بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (0.84).

3- مجال الوعي الصوتي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ودرجة ممارسة معلمي الصف الأول لمسارات تدريس القراءة الفعّال لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول (4) يبين ذلك

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة درجة ممارسة معلمي الصف الأول لمسارات التدريس الفعّال للقراءة لفقرات مجال الوعي الصوتي مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
4	يحلل الكلمات إلى أصوات فردية مثل: ذَهَبَ← ذَ، هَـ ،بَ	4.80	0.57	1	مرتفعة
1	يدرّب التّلاميذ على الأصوات المنفصلة في الكلمات مثل : الحروف في كلمة (دَرَسَ)	4.78	0.42	2	مرتفعة
2	يحدّد الأصوات السّاكنة في كلمات مختلفة (مثل: بيْتٌ ،بنْتٌ)	4.78	0.42	2	مرتفعة
3	يطلب من التّلاميذ كلمات جديدة بعد تدريسه صوت الحروف في الكلمات الآتية: مثل دَرَسَ،زَرَعَ، وَزَنَ	4.68	0.55	4	مرتفعة
8	يمزج للتّلاميذ بين الأصوات المنفصلة مثل(زرع)	4.32	0.74	5	مرتفعة
5	يدرّب التّلاميذ على الإضافة للصّوت لإيجاد كلمات ذات معنى.مثل: لعب← ملعب	3.26	1.07	6	متوسطة

6	يدرّب التّلاميذ على الحذف للصّوت لإيجاد كلمات ذات معنى .(مثل: بابا← باب مهر←هر	3.22	1.00	7	متوسطة
7	يدرّب التّلاميذ على التّبديل للصّوت لإيجاد كلمات ذات معنى (مثل: قام، قال،صام)	3.18	1.02	8	متوسطة
	الدرجة الكلية	4.13	0.45	3	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (4) أن درجة ممارسة معلمي الصف الأول لمسارات تدريس القراءة الفعّال لفقرات مجال الوعي الصوتي كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.13) وانحراف معياري (0.45)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال في الدرجة المرتفعة، اذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.80- 3.18) وجاء في الرتبة الأولى الفقرة (4) التي تنص على" يحلل الكلمات إلى أصوات فردية مثل: ذَهَبَ← ذَ، هَ ،بَ ، بمتوسط حسابي (4.80) وانحراف معياري (0.57)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (1) التي تنص على " يدرّب التّلاميذ على الأصوات المنفصلة في الكلمات مثل : الحروف في كلمة (دَ رَ سَ) " بمتوسط حسابي (4.78) وانحراف معياري (0.42)، وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة (7) التي تنص على" يدرّب التّلاميذ على التّبديل للصّوت لإيجاد كلمات ذات معنى (مثل: قام، قال،صام) " بمتوسط حسابي (3.18) وانحراف معياري (1.02).

4- مجال الطلاقة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ودرجة ممارسة معلمي الصف الأول لمسارات التدريس الفعّال للقراءة لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول (5) يبين ذلك

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة درجة ممارسة معلمي الصف الأول لمسارات التدريس الفعّال للقراءة لفقرات مجال الطلاقة مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
24	يدرّب التلاميذ على القراءة بطلاقة من خلال التلاميذ القدوة (الذين يتقنون القراءة)	4.76	0.77	1	مرتفعة
23	يشجّع التّلاميذ على إعادة القراءة للجملة أو النّص لأكثر من مرّة.	4.74	0.60	2	مرتفعة
22	يقرأ للتّلاميذ بطلاقة جماعيًا ،أو في مجموعات صغيرة،أو فردياً.	4.60	0.70	3	مرتفعة
26	يؤكد على قراءة الجملة أوالنّص بطلاقة حسب مستويات القراءة الخاصة بالتّلاميذ	4.54	0.76	4	مرتفعة
21	يدرّب التّلاميذ على السّرعة في القراءة المرتبطة بالفهم .	4.28	0.83	5	مرتفعة
27	يستخدم مهارة الاستماع في الصّف لتعزيز مهارة فهم المادة المسموعة من خلال أشرطة التسجيل	3.08	1.32	6	متوسطة
25	يدرّب التّلاميذعلى القراءة بطلاقة باستخدام التّسجيلات الصّوتية	2.68	1.06	7	متوسطة
	الدرجة الكلية	4.10	0.45		مرتفعة

يلاحظ من الجدول (5) أن درجة ممارسة معلمي الصف الأول لمسارات التدريس الفعّال للقراءة لفقرات مجال الطلاقة كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.10) وانحراف معياري (0.45)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال في الدرجة المرتفعة والمتوسطة، اذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.76-3.18) وجاء في الرتبة الأولى الفقرة (24) التي تنص على" يدرّب التلاميذ على القراءة بطلاقة من خلال التلاميذ القدوة (الذين يتقنون القراءة)، بمتوسط حسابي (4.76) وانحراف معياري (0.77)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (23) التي تنص على " يشجّع التّلاميذ على إعادة القراءة للجملة أو النّص لأكثر من مرّة." بمتوسط حسابي (4.74) وانحراف معياري (0.60)، وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة (25) التي تنص على"

يدرّب التّلاميذعلى القراءة بطلاقة باستخدام التّسجيلات الصّوتية " بمتوسط حسابي (2.68) وانحراف معياري (1.06).

5- مجال الفهم القرائي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ودرجة ممارسة معلمي الصف الأول لمسارات التدريس الفعّال للقراءة لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول (6) يبين ذلك

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة درجة ممارسة معلمي الصف الأول لمسارات التدريس الفعّال للقراءة لفقرات مجال الفهم القرائي مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
31	يشارك التّلاميذ في المناقشات وطرح الأسئلة والإجابة عنها بشكل دوري جماعياً أو في مجموعات صغيرة	4.46	0.81	1	مرتفعة
30	يعمل على إيجاد علاقات بين تلاميذه من خلال قراءة القصص ومتابعة الأحداث اليومية.	3.86	1.01	2	مرتفعة
28	يشجّع التّلاميذ على بناء خلفية معرفية عند التّلاميذ ليصبحوا قرّاء جيدين في قراءاتهم اليوميّة.(مثل:المشاركة في الإذاعة المدرسيّة،الرّحلات، قراءة القصص القصيرة.....).	3.84	1.02	3	مرتفعة
29	يستخدم وسائل اتصال مناسبة للقراءة بصوت عالٍ لمساعدة التّلاميذ على فهم المادة المسموعة.	3.60	1.14	4	متوسطة
الدرجة الكلية		3.94	0.74		مرتفعة

يلاحظ من الجدول (6) أن درجة ممارسة معلمي الصف الأول لمسارات التدريس الفعّال للقراءة لفقرات مجال الفهم القرائي كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.94) وانحراف معياري (0.74)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال في الدرجة المرتفعة والمتوسطة، اذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين

(4.46- 3.60) وجاء في الرتبة الأولى الفقرة (31) التي تنص على" يشارك التّلاميذ في المناقشات وطرح الأسئلة والإجابة عنها بشكل دوري جماعياً أو في مجموعات صغيرة ، بمتوسط حسابي (4.46) وانحراف معياري (0.81)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (30) التي تنص على " يعمل على إيجاد علاقات بين تلاميذه من خلال قراءة القصص ومتابعة الأحداث اليومية." بمتوسط حسابي (3.86) وانحراف معياري (1.01)، وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة (29) التي تنص على" يستخدم وسائل اتصال مناسبة للقراءة بصوت عالٍ لمساعدة التلاميذ على فهم المادة المسموعة" بمتوسط حسابي (3.60) وانحراف معياري (1.14).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، الذي نصه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (0,05 = α) في درجة ممارسة معلمي الصف الأول لمسارت التدريس الفعّال للقراءة تعزى إلى (جنس المعلم، وحجم الصف)؟

تمت الاجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

1- متغير جنس المعلم

تم حساب متوسط الرتب لدرجة ممارسة معلمي الصف الأول لمسارت التدريس الفعّال للقراءة ، كما تم استخدم اختبار" مان وتني" لعينتين مستقلتين لفحص الفروق تبعا لمتغير جنس المعلم، والجدول (7) يبين النتائج.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار مان وتني للعينات المستقلة للفروق في درجة ممارسة معلمي الصف الأول الأساسي لمسارت التدريس الفعال للقراءة تبعاً لجنس المعلم

	الجنس	N	مجموع الرتب	متوسط الرتب	**قيمةZ**	**مستوى الدلالة**
الوعي الصوتي	ذكور	9	24.83	223.50	0.153	0.879
	إناث	41	25.65	1051.50		
الصوتيات	ذكور	9	25.78	232.00	0.064	0.949
	إناث	41	25.44	1043.00		
المفردات	ذكور	9	22.22	200.00	0.752	0.452
	إناث	41	26.22	1075.00		
الطلاقة	ذكور	9	20.67	186.00	1.108	0.268
	إناث	41	26.56	1089.00		
الفهم القرائي	ذكور	9	19.72	177.50	1.327	0.184
	إناث	41	26.77	1097.50		
الدرجة الكلية	ذكور	9	21.78	196.00	0.847	0.397
	إناث	41	26.32	1079.00		

تشير النتائج في الجدول (7) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة معلمي الصف الأول لمسارت التدريس الفعّال للقراءة تبعاً لحجم الصف، استناداً إلى قيم (Z) المحسوبة إذ بلغت (0.847)، وبمستوى دلالة (0.397) للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق في كافة المجالات، إذ كانت قيمة (ت) غير دالة احصائياً.

- **متغير حجم الصف:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الصف الأول الأساسي لمسارت التدريس الفعال للقراءة، كما تم استخدم اختبار" ت" لعينتين مستقلتين لفحص الفروق تبعا لمتغير حجم الصف، والجدول (8) يبين النتائج.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t-test للعينات المستقلة للفروق في درجة ممارسة معلمي الصف الأول لمسارت التدريس الفعّال للقراءة تبعاً لحجم الصف

المجال	حجم الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الوعي الصوتي	35 فاكثر	27	4.05	0.47	-1.301	0.200
	أقل من 35	23	4.22	0.43		
الصوتيات	35 فاكثر	27	4.57	0.35	-0.614	0.542
	أقل من 35	23	4.63	0.37		
المفردات	35 فاكثر	27	4.28	0.39	-0.637	0.527
	أقل من 35	23	4.36	0.48		
الطلاقة	35 فاكثر	27	4.06	0.46	-0.663	0.511
	أقل من 35	23	4.14	0.44		
الفهم القرائي	35 فاكثر	27	3.91	0.78	-0.337	0.738
	أقل من 35	23	3.98	0.70		
الدرجة الكلية	35 فاكثر	27	4.18	0.38	-0.978	0.333
	أقل من 35	23	4.28	0.33		

تشير النتائج في الجدول (8) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة معلمي الصف الأول لمسارت تدريس القراءة الفعّال تبعاً لحجم الصف، استناداً إلى قيم ت المحسوبة إذ بلغت (-0.978)، وبمستوى دلالة (0.333) للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق في كافة المجالات، إذ كانت قيمة (ت) غير دالة احصائيًا.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

كشفت نتائج الدراسة التي تم فيها استخدام النسب المئوية لمسارات التدريس الفعّال للقراءة والإحصائي (t)، واختبار مان وتني عن مجموعة من النتائج،يمكن مناقشتها على النحو الآتي:

أولاً:مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

لقد نص السؤال الأول على الآتي: **ما درجة ممارسة معلمي الصف الأول لمسارات التدريس الفعّال للقراءة؟**وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية،وتم تحديد الرتبة تنازلياً،أظهرت النتائج أن درجة ممارسة المعلمين لمسارات التدريس الفعال للقراءة بشكل عام مرتفعة، وجاءت جميع مسارات أداة الدراسة بالدرجة المرتفعة ،حيث جاء في الدرجة الأولى مسار الصوتيات وهذا مايتفق مع دراسة ويلر(1983) حيث أشار إلى أن مدخل الصوتيات أكثر المداخل فاعلية للتلاميذ حيث يتذكر فيه التلاميذ الأصوات المرتبطة بكل حرف من حروف الهجاء .وجاء في الرتبة الثانية مسار المفردات بمايتفق مع دراسة فونداس (1992) حيث ذكرت أن التلاميذ يتعلمون مقداراً كبيراً من المفردات نتيجة إعادة القراءة من قبل المعلم.أما الوعي الصوتي فقد جاء في الرتبة الثالثة وقد جاءت يحلل الكلمات إلى أصوات فردية في الرتبة الأولى بالنسبة لهذا المسار وهذا مايتفق مع دراسة بوير وإهر(2011) حيث ركز على تعليم تجزئة الأصوات للطلاب في مرحلة ماقبل المدرسة وتلاميذ المدرسة الابتدائية،في حين جاء مسار الطلاقة في الرتبة الرابعة، وجاءت في الرتبة الأخيرة فقرة تدريب التلاميذ على القراءة بطلاقة باستخدام التسجيلات الصوتية ،أما مسار الفهم القرائي فقد جاء في الرتبة الأخيرة. تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم لتحسين أداء المعلم وتطويره تربوياً عن طريق عقد الدّورات التدريبية، والنّدوات واللقاءات التربوية بين

المعلمين والمشرفين التربويين ،وبين المعلمين أنفسهم، كما تعزو الباحثة النتيجة إلى أن المناهج الأردنية اهتمت بكتب اللغة العربية للصف الأول الأساسي بشكل يثير انتباه المعلمين والطلاب من خلال الرسوم والصور والجداول ،الأمر الذي جعل ممارسة معلمي الصف الأول لمسارات التدريس الفعال للقراءة بدرجة مرتفعة .

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

لقد نص السؤال الثاني على الآتي:**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة معلمي الصف الأول لمسارات التدريس الفعّال للقراءة تعزى إلى(جنس المعلم وحجم الصف)؟**وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب متوسط الرتب لدرجة ممارسة معلمي الصف الأول الأساسي لمسارات التدريس الفعال للقراءة،كما تم استخدام اختبار "مان وتني" لعينتين مستقلتين تبعاً لمتغير جنس المعلم، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين لفحص الفروق تبعاً لمتغير حجم الصف.أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير جنس المعلم وحجم الصف .

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة النصار (2000) حيث أظهرت دراسته إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الصف. وتعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير الجنس نتيجة إلى أن المعلمين ذكورًا وإناثًا على قدر متشابه من المسؤولية التربوية والأخلاقية في درجة ممارسة مسارات التدريس الفعال للقراءة، إضافة إلى التشابه في مستوى المتابعة والإشراف من قبل وزارة التربية والتعليم على مدارس الذكور والإناث على السواء.وتعود كذلك إلى حداثة تطبيق مناهج اللغة العربية للصف الأول الأساسي وما رافقه من تغييرات على مضامين هذا المنهاج الأمر الذي يحد من التفاوت في الأداء التدريسي بين الجنسين. وتعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير حجم الصف نتيجة لأن الصف الأول الأساسي في المدارس الحكومية يشمل النوع الاجتماعي (الذكور

والإناث) مما لا يجعل من حجم الصف عائقاً أمام أداء مسارات التدريس الفعال للقراءة .إضافة إلى ماتميزت به الفترة الحالية من توافر عناصر وأساليب ووسائل عديدة للتعلم (لعب الدّور،التّمثيل،المسرحية،التّعلم التّعاوني)الأمر الذي يستدعي جذب انتباه التلاميذ جميعهم في غرفة الصّف بغض النظر عن حجمه،ومراعاة الفروق الفردية بينهم من خلال التعلم التعاوني واستخدام التعلم باللعب والتعلم من خلال الأقران حيث أصبح بإمكان الطالب أن يتقمص دور المعلم ويقوم بدور المعلم الصغير ممايثير اهتمام الطلاب ويشجعهم على التعلم وهذا بدوره يجعل من السهولة على المعلم تدريس مسارات القراءة للصفوف الصغيرة والكبيرة بشكل متساوٍ.

التّوصيات :

في ضوء نتائج الدراسة وتفسيرها، توصي الباحثة بالآتي:

- استمرار التأكيد على مسارات تدريس القراءة الفعال وإثراء مناهج القراءة بهذه المسارات حيث أظهرت النتائج درجة عالية في ممارسة تلك المسارات.
- أشارت نتائج بعض فقرات تدريس القراءة إلى درجة ممارسة متوسطة، ولهذا توصي الدراسة بعمل دورات تدريبية للمعلمين ، وتدريب المعلمين على:
  - كيفية استخدام مهارتي الاستماع والقراءة بطلاقة في الغرفة الصفية.
  - استخدام وسائل الاتصال المناسبة لفهم المادة المسموعة.
- تقصي درجة ممارسة المعلمين لمسارات التدريس الفعال للقراءة في مراحل تعليمية أخرى،ومع متغيرات أخرى (كسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي).
- دراسة العلاقة بين معرفة معلمي الصف الأول الأساسي لمسارات التدريس الفعال للقراءة ودرجة ممارستهم لتلك المسارات في الغرفة الصفية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- القرآن الكريم .

- بدري، كمال ابراهيم (1982). **علم اللغة المبرمج الأصوات والنظام الصوتي مطبقا على اللغة العربية**،ط1 ،عمادة شؤون المكتبات جامعة الملك سعود – الرياض.

- برغوث، رحاب صالح محمد،(2002). " **برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال**"،(أطروحة دكتوراة غير منشورة)، جامعة عين شمس – القاهرة، جمهورية مصر العربية.

- التميمي، فهد حماد ،(2010)."**الوعي الفونولوجي وعلاقته بالعسر القرائي لدى الطفل في المدرسة السعودية** "،(أطروحة دكتوراة)، جامعة محمد الخامس السويسي،المغرب:الرباط

- جاب الله، علي سعد (2007). **تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية**،القاهرة، ايتراك للنشر : القاهرة.

- حداد، إليانور الصايغ (2008)،مهارات أساسية في اكتساب القراءة والكتابة: التصور الفكري للفحص http://cms.educathon.gov تم زيارة الموقع بتاريخ 2015/4/22

- حراحشة، ابراهيم محمد علي ،(2002).**المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق**، عمان :دار الخزامى.

- الحسن، هشام،(1990).**طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**،عمان:دار الثقافة.

-الريموني، هيثم يوسف راشد(2010).**التربية الخاصة:الفئات (المفاهيم-الانتشار -الأسباب- التصنيفات- الخصائص وطرق التعامل التربوية والتعليمية مع هذه الفئات)**كلية عجلون الجامعية-جامعة البلقاء التطبيقية .

-الزّيات، فتحي مصطفى ،(1998).**صعوبات التعلم:الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، القاهرة: دار النشر للجامعات.

- سعد، مراد علي عيسى ،(2006).**الضعف في القراءة وأساليب التعلم**، الاسكندرية:دارالوفاء.
- شتات، خالدةعبد الرحمن (2010)"**تعليم اللغة العربية بوساطة الحاسوب في الصفوف الأربعة الأولى:الواقع والمأمول** وزارة التربية والتعليم 27 تشرين الأول 2010.مجمع اللغة العربية الاردني www.majma.org.jo.
- شريف، سليم محمد،أبورياش حسين محمد والصافي عبد الحكيم ،(2009).**تعلم القراءةالسّريعة**،عمان : دار الثقافة.
- الشهراني، خليل بن محمد عبدالله ،(2012)."**مستوى تمكن معلمي الصف الأول الابتدائي من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذهم**"(رسالة ماجستير)،جامعة أم القرى – مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- الطحان، طاهر أحمد،(2003).**مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة**، عمان:دار الفكر.
- عبابدة، حسان حسين،(2008).**القراءة السريعة عند الأطفال في ضوء المناهج العلمية الحديثة**، عمان:دار صفاء.
- عبدالباري، ماهر(2011). **استراتيجيات تعليم المفردات :النظرية والتطبيق**، عمان: دارالمسيرة
- عبد الرحمن، حسين راضي، ومقابلة ،زايد خالد مصطفى،(1989).**طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**،إربد: دار الكندي .
- عطية، محسن علي ،(2009).**استراتيجيات ماوراء المعرفة في فهم المقروء**،عمان:دار المناهج.

- عليوات، محمد عدنان،(2007).**تعلم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلةالابتدائية**،عمان: دار اليازوري.

- العيسوي، جمال مصطفى،مرسي محمد محمود محمد والشيزاوي عبد الغفار محمد،(2005).**طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق**،العين:دار الكتاب الجامعي.

- غانم، فداء محمود،(2011).**اضطرابات النطق واللغة:أسبابها طرق علاجها**، عمان:دار الجنان .

- الغزو، عماد محمد،طيبي'سناء عورتاني والسرطاوي عبد العزيز،(2005)." مدى اتقان تلاميذ الصفوف الابتدائية الأولى بدولة الإمارات العربية المتحدة للمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والصعوبات المرتبطة بها".**مجلة كلية التربية**،جامعة الإمارات العربيةالمتحدة،العدد(22) 45-64.

- القضاة، محمد فرحان،الترتوري،محمد عوض ،(2006).**تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة**، عمان:دار الحامد.

- قطامي، نايفة ،(2004).**مهارات التدريس الفعال**، عمان:دار الفكر.

- كتاني، منذر ابراهيم (2010).**تطور لغة الأطفال ومفاهيمها، د،ن.**

- الكيلاني، صفا أمين زيد ،(2010) "**الأسلوب التعليمي وأثره في تشويق الطالب لتعلم اللغة العربية في الصفوف الأربعة الأولى:الواقع والمأمول** كلية العلوم التربوية –الجامعة الاردنية 27 تشرين الاول 2010.

- المجيدل، محمد بن عبدالله بن منصور ،(2005)."**أثر قراءة المعلمين القصص على تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في تنمية اتجاهاتهم الايجابية نحو القراءة**."(رسالة ماجستير غير منشورة)،جامعة الملك سعود:الرياض – المملكة العربية السعودية.

- محمد، عبد الرّحيم عارف(1983).**أثر خبرة رياض الأطفال على الاستعداد القرائي للأطفال الأردنيين الذين يلتحقون حديثاً بالصّف الأول الابتدائي**.(رسالة ماجستير غير منشورة)،الجامعة الأردنية،عمان،الأردن.

- مدكور، علي أحمد ،(1984).**تدريس فنون اللغة العربية**، الكويت: مكتبة الفلاح.

- مصطفى، رياض بدري ،(2005).**مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة :التشخيص والعلاج**، عمان: دار صفاء

- مطر، عبد الفتاح رجب علي،والعايد،واصف محمد سلامة،(2009)."فعالية برنامج استخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة ." **المؤتمر الدولي الثالث للإعاقة والتأهيل (البحث العلمي في مجال الإعاقة من الفترة)22-26 مارس**، مركز الأميرسلمان لأبحاث الإعاقة،الرياض .

- نايل، أحمد جمعة أحمد،(2006).**الضعف في اللغة :تشخيصه وعلاجه**، الاسكندرية: دار الوفاء

- نبهان، يحيى محمد ،(2009).**الفكر التربوي بين الاجتهاد والاغتراب**،عمان:دار أيلة .

- النصار، صالح بن عبد العزيز(2000)."اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ".**مركز بحوث كلية التربية**،جامعة الملك سعود،الرياض ،المملكة العربية السعودية.

- نصــر، حمــدان علي،مناصرة،يوســف عثمــان(2010)."مــدى وعــي معلمــي اللغــة العربيــة فــي الصــفوف الأولــى لمفهــوم القــراءة ومبــادئ تعلمهــا وتعليمها،ومــدى ممارســتهم لهــا فــي مواقــف التعليم"،عمان :الأردن.

- نصـر، حمـدان علـي ،الصـمادي،عقلة(1996)."مـدى وعـي طـلاب المرحلـة الثانويـة فـي الأردن بالعمليـات الذهنيـة المصـاحبة لاسـتراتيجيات القـراءة لأغـراض الاسـتيعاب.**مجلــة مســتقبل التربيــة**،القاهرة: دار الأمين .المجلد2(6-7) 97-123.

- نصـيرات، فتحيـة(2003)."**تطـوير الـوعي الصـوتي عنـد الطفـل فـي مرحلـة الطفولـة المبكـرة**،فلسطين – كلية كي : بئر السبع

www.Kaye7.org.il/infor/fonolog.doc تم زيارة الموقع بتاريخ 2015-1-3

- نهـر، هـادي (2011) .**علـم الأصـوات النطقـي دراسـات وصـفية تطبيقيـة**، عمـان: عـالم الكتـب الحديث .

- هـلال، عبـد الغفـار حامـد(2009).**النظريـات النسـقية أبنيـة العربيـة :دراسـة فـي علـم التشـكيل الصوتي** ، القاهرة:دار الكتاب الحديث.

- وزارة التربيـة والتعلـيم ،(2013) الإطـار العـام والنتاجـات العامـة والخاصـة للغـة العربيـة لمرحلتـي التعليم الأساسية والثانوية إدارة المناهج والكتب المدرسية ،عمان:الأردن.

- الوقفي، راضي ،(2009).**صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**، عمان: دار المسيرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

-Biemiller ,A.,& Boote, C.(2006),”An effective method for building meaning vocabularyin primary grades”.**Journal of Educational psychology**, 98(1),44,62.

-Boyer ,N.,&Ehri,L.(2011)”. Contribution of phonemic segmentation picture to word reading and spelling in beginners”.**Scientific Studies of Reading** 15(5),440-470.

Chaney , C. (1990). Evaluating the whole language approach to language arts: The pros and cons. language, Speech, and Hearing Services in Schools, 21, 244-249.

Ehri , L.C. , Nunes, S.N., Stahl, S.A. & Willows D.M., (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta analysis. **Review of Educational Research**, 71, 393-447

-Fondas ,L, B.(1992)”.The Acquisition of vocabulary from Reading Stories Aloud (**Master dissertation**) ”.Nova University 1992)(Eric Document Reproduction Service No ED348661.

Goodman, K. (1986). What's Whole in whole language. Heineman Educational .Book's

Kim , Y., Wagner, R. K., & Lopez, D. (2012) . Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from grade 1 to grade 2.**Journal of Experimental Child Psychology**,113,39-111

Lacedonia .N.(1999),why do teachers read aloud?**The New England Reading Association Journal** 35(1)(6-2)

May .F(1994)Reading as communication.New york.Macmillan Publishing Company.

Martens , B. K., Eckert, T. L., Begeny, J. C., Lewandowski, L. J., DiGennaro, F. D.,Montarello, S. A., Arbolino, L. A., Reed, D. D., & Fiese, B. H. (2007). Effects of afluency-building program on the reading performance of low-achieving second and third grade students. **Journal of Behavioral Education**, 16, 39-54.l Child Psychology, 113, 93-111.

Nguyen ,N.(2013)."First Grade Teachers Perceptions of The Five Strands of Effective Reading Instructhon And Their Possible Daily Instructional Practices (**doct- diss**)University of Nevada Las Vegas.

Smeets , D., J., & Bus, A. G. (2012). Interactive electronic storybooks for kindergarteners to promote vocabulary growth. **Journal of Experimental Child Psychology**,112, 36-55.

Smith, G. (1989). Emergent Litrarcy:An Intervention Concepts.The Reading Teacher,20(2),89-93.

Stahl ,S.A,Duffy-Hester,A.M,@Stahl,K.A.D.(1998).Every thing you wanted to know about phonics(but were afraid to ask.**Reading Research Quarterly**,33 ,338-355.)

Stanovich ,K.(1986).Matthew effects in reading:Some consequences of initial differences in the acquisition of literacy.**Reading Reasearch Quarterly**,21, 360-407

Vadasy , P. F., & Sanders, E. A. (2011). Efficacy of supplemental phonics-based instruction for low-skilled first graders: How language minority status and pretest characteristics moderate treatment response. **Scientific Studies of Reading**, 15(6),471-497.

-Wheeler ,R, (1983):An investigation of the degree of academic achievement when second grade learning disabled student perceptual preferences are matched and mismatched with complementary sensory approaches to beginning reading instruction (doct.diss,St .Johns University)**Diss Abst.**Int,44,2039A

Yeh , S. S. (2003). An evaluation of two approaches for teaching phonemic awareness to children in head start. **Early Childhood Research Quarterly**, 18, 513-529.

ملحق (1)

قائمة بأسماء محكمي بطاقة الملاحظة

الرقم	أسماء المحكمين	التخصص	مكان العمل
1	أ.د "أمين بدر"علي الكخن	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
2	أ. د عبد الجبار البياتي	القيادة والإدارة التربوية	جامعة الشرق الأوسط
3	أ. د جودت سعادة	المناهج وطرق التدريس	جامعة الشرق الأوسط
4	أ.د محمود الحديدي	المناهج وطرق التدريس	جامعة الشرق الأوسط
5	أ.د عبد الحافظ سلامة	المناهج وتكنولوجيا التّعليم	جامعة الشّرق الأوسط
6	د ختام السحيمات	مشرفة تربوية/معلم صف	مديرية التربية والتعليم
7	جبريل أبو شاويش	مشرف تربوي/لغة عربية	مديرية التعليم الخاص
8	زكية سلامة	مشرفة تربوية/معلم صف	مديرية التربية والتعليم
9	ايمان عفيشات	معلمة تربوية/ معلم صف	مديرية التربية والتعليم
10	ايمان المساعفة	معلمة تربوية/ معلم صف	مديرية التربية والتعليم

ملحق (2)

بسم الله الرّحمن الرّحيم

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

الاستاذ الدكتور:........................ الفاضل

السّلام عليكم ورحمة الله وبركاته...... وبعد

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان : " درجة ممارسة معلمي الصّف الأول لمسارات التدريس الفعال للقراءة" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية من جامعة الشّرق الأوسط تخصص المناهج وطرق التدريس .

وتهدف هذه الدّراسة التعرف إلى درجة ممارسة معلمي الصّف الأول لمسارات التدريس الفعّال للقراءة ،وتقصي الفروق في درجة ممارسة تلك المسارات في ضوء عدد من المتغيرات من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين: 1 - مادرجة ممارسة معلمي الصّف الأول الأساسي لمسارات تدريس القراءة الفعّال؟.

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (∝=0.05) في درجة ممارسة معلمي الصّف الأول الأساسي لمسارات تدريس القراءة الفعّال تعزى إلى (جنس المعلم، وحجم الصّف)؟

وتستخدم الباحثة الملاحظة كأداة لهذه الدراسة وهي موجهة لمعلمي الصّف الأول الأساسي في لواء القويسمة وتحقيقاً لهدف الدراسة قامت الباحثة بإعداد بطاقة الملاحظة وتشمل خمسة مسارات لتدريس القراءة الفعّال (الوعي الصوتي، الصّوتيات، المفردات، الطّلاقة، الفهم القرائي).

ولما لرأي سعادتكم من أهمية في إثراء هذه الدّراسة والوصول إلى نتائج دقيقة فإن الباحثة تتشرف بأن تكون ضمن مجموعة من الباحثين والمختصين لتحكيم هذه البطاقة .

لذا أرجو من سعادتكم التفضّل بتخصيص جزء من وقتكم الثّمين للإطلاع وإبداء ملاحظاتكم ومقترحاتكم حول مايلي :

1- انتماء الفقرات لمسار القراءة .(منتمية،غير منتمية)
2- (صالحة،غير صالحة)
3- مقترحاتكم للحذف أو الإضافة أو التّعديل.

وتقبلوا فائق الشّكر والتّقدير.

الباحثة:هناء محمد اخميس

بطاقة الملاحظة

جنس المعلم/ المعلمة: حجم الصف : 35 فأكثر ☐ 35 فأقل ☐

الوعي الصوتي	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف
1- يدرّب التّلاميذ على الأصوات المنفصلة في الكلمات مثل : الحروف في كلمة (دَ رَ سَ)					
2- يحدّد الأصوات السّاكنة في كلمات مختلفة (مثل: بيْتٌ ،بنْتٌ)					
3- يطلب من التّلاميذ كلمات جديدة بعد تدريسه صوت الحروف في الكلمات الآتية: مثل دَرَسَ، زَرَعَ، وَزَنَ					
4- يحلل الكلمات إلى أصوات فردية مثل: ذَهَبَ← ذَ، هَـ، بَ					
5-يدرّب التّلاميذ على الإضافة للصّوت لإيجاد كلمات ذات معنى. مثل: لعب← ملعب					
6- يدرّب التّلاميذ على الحذف للصّوت لإيجاد كلمات ذات معنى . مثل: بابا← باب مهر←هر					
7- يدرّب التّلاميذ على التّبديل للصّوت لإيجاد كلمات ذات معنى (مثل: قام، قال، صام)					
8- يمزج للتّلاميذ بين الأصوات المنفصلة مثل(زرع)					

الصّوتيات	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف
9- يعرض على التّلاميذ العلاقات بين مخارج الحروف وأصواتها(مثل: شين – سين)					
10-يطبّق معرفته للحروف وأصواتها من خلال القراءة الصّفية (لكلمات في الكتاب أو البطاقات)					
11- يعلم الصّوتيات للتّلاميذ وفق تعليمات تدريس الكلمة (حرف، مقطع ، كلمة) مثل الحروف والمقطع في دار					
12-يدرّب التّلاميذ على الأصوات المتشابهة بين كلمات معطاة . (مثل: باب ← ناب)					
13-يساعد التّلاميذ لاستخدام استراتيجية التّعرف إلى الكلمة. (مثل: إعطاء الكلمة الجديدة بلون مغاير في الجملة)					
14- يساعد التّلاميذ على التّمييز بين المقاطع القصيرة مثل: (دَ دُ دِ) والمقاطع الطّويلة في الكلمات: دار – دور- داري					

المفردات	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف
15- يشارك التّلاميذ في تعلّم الكلمات ومعانيها					
16-يشارك التلاميذ في تعلم الكلمات وضدها					
17- يقرأ التّلاميذ الكلمات الجديدة التي مرّت أصواتها عليهم					
18- يطلب من التّلاميذ استخدام الكلمات التي تعلّموها في جمل مفيدة					
19- يستخدم أنشطة عديدة لتعزيز نمو المفردات لدى التّلاميذ					
20- يعلم التّلاميذ الحروف المكوّنة للكلمة من حيث بدايتها ووسطها ونهايتها. مثل: (عمّان ، رعد، رَفع)					

الطّلاقة	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف
21- يدرّب التّلاميذ على السّرعة في القراءة المرتبطة بالفهم .					
22- يقرأ للتّلاميذ بطلاقة جماعيًا، أو في مجموعات صغيرة، أو فردياً.					
23- يشجّع التّلاميذ على إعادة القراءة للجملة أو النّص لأكثر من مرّة.					
24- يدرّب التلاميذ على القراءة بطلاقة من خلال التلاميذ القدوة (الذين يتقنون القراءة)					
25- يدرّب التّلاميذعلى القراءة بطلاقة باستخدام التّسجيلات الصّوتية					
26- يؤكد على قراءة الجملة أوالنّص بطلاقة حسب مستويات القراءة الخاصة بالتّلاميذ					
27-يستخدم مهارة الاستماع في الصّف لتعزيز مهارة فهم المادة المسموعة من خلال أشرطة التسجيل					

الفهم القرائي	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف
28- يشجّع التّلاميذ على بناء خلفية معرفية عند التّلاميذ ليصبحوا قرّاء جيدين في قراءاتهم اليوميّة. (مثل: المشاركة في الإذاعة المدرسيّة، الرّحلات، قراءة القصص القصيرة.....).					
29- يستخدم وسائل اتصال مناسبة للقراءة بصوت عالٍ لمساعدة التّلاميذ على فهم المادة المسموعة.					
30- يعمل على إيجاد علاقات بين تلاميذه من خلال قراءة القصص ومتابعة الأحداث اليومية.					
31- يشارك التّلاميذ في المناقشات وطرح الأسئلة والإجابة عنها بشكل دوري جماعياً أو في مجموعات صغيرة					

ملحق (3)

نقاط الاتفاق والاختلاف بين الملاحظًين

عدد الفقرات	المعلم (1)	المعلم (2)	المعلم(3)	المجموع
1	✓	✓	✗	2
2	✓	✓	✓	3
3	✓	✓	✓	3
4	✓	✓	✗	2
5	✓	✓	✓	3
6	✓	✓	✓	3
7	✓	✓	✓	3
8	✓	✓	✗	2
9	✓	✓	✓	3
10	✓	✓	✗	2
11	✓	✓	✗	2
12	✓	✓	✓	3
13	✓	✓	✗	2
14	✓	✓	✓	3
15	✓	✓	✓	3
16	✗	✓	✓	2
17	✓	✓	✓	3
18	✓	✓	✗	2
19	✓	✗	✓	2
20	✓	✓	✓	3
21	✓	✓	✗	2
22	✓	✓	✓	3
23	✓	✗	✗	1
24	✓	✓	✓	3
25	✓	✓	✗	2
26	✓	✗	✓	2
27	✓	✓	✓	3
28	✗	✓	✓	2
29	✓	✓	✗	2
30	✓	✓	✓	3
31	✓	✗	✗	1
المجموع	29	27	19	75

معامل الثبات $\frac{75\times2}{93+93}$ = معامل الثبات=0.80

ملحق(4)

جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

الرقم: ك ع ت /خ/1/10

التاريخ: 2015/2/28

عطوفة السيد مدير مديرية التربية والتعليم(لواء القويسمة) المحترم

تحية طيبة، وبعد:

تقوم الطالبة "**هناء محمد أحمد اخميس**" بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: "**درجة ممارسة معلمي الصف الأول الأساسي لمسارات التدريس الفعال في القراءة**" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط.

يرجى التكرّم بتسهيل مهمة تطبيق الباحثة لأداة دراستها على عينة الدراسة وذلك من أجل الإسهام في تحقيق أهدافها والوصول إلى نتائج دقيقة تهم التربية والتعليم.

ونحن إذ نشكر عطوفتكم على كل تعاون واهتمام تقدمونه في هذا الشأن، ونؤكد بأن المعلومات التي ستحصل عليها الباحثة ستبقى سرّية، ولن تُستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

عميد الكلية

د.عاطف أبو حميد

هاتف: 4790222 9626+ فاكس: 4129613 9626 + ص.ب: 383، عمان 11831، الأردن
Tel: +9626 4790222 Fax: + 9626 4129613 P.O. Box 42, Amman 11610, Jordan
e-mail:info@meu.edu.jo website: www.meu.edu.jo

ملحق (5)

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم لمنطقة لواء القويسمة

الرقم ل.ق /.../.../...

التاريخ .../.../...

الموافق .../.../...

مديري المدارس الأساسية ومديراتها

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

تقوم الطالبة " هناء محمد أحمد اخميس " بإجراء دراسة ميدانية بعنوان : " درجة ممارسة معلمي الصف الأول الأساسي لمسارات التدريس الفعال في القراءة " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط .

يرجى التكرم بتسهيل مهمة تطبيق الباحثة لأداة دراستها على عينة الدراسة وذلك من أجل الإسهام في تحقيق أهدافها والوصول إلى نتائج دقيقة تهم التربية والتعليم .

واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون التعليمية والفنية

عاطف أعبد الرواشدة

- نسخه/ مدير الشؤون التعليمية والفنية
- نسخة / ر.ق . التدريب والتأهيل والإشراف التربوي
- نسخة / الملف العام

تلفون : (٤-١ ٤١٦٦٣٠) فاكس : (٤١٦٠٣٠٥) ص ب : (٩١٧٤) الموقع الإلكتروني :
http://www.moe.gov.jo/Directorates/DirectoratesPage.aspx?DirectoratesID=6